

IRENA PUFAL-STRUZIK

ŹRÓDŁA STRESU ZAWODOWEGO

W PERCEPCJI NAUCZYCIELI
O RÓŻNYM POZIOMIE POSTAWY TWÓRCZEJ



ŹRÓDŁA STRESU ZAWODOWEGO

W PERCEPCJI NAUCZYCIELI
O RÓŻNYM POZIOMIE POSTAWY TWÓRCZEJ

IRENA PUFAL-STRUZIK

ŹRÓDŁA STRESU ZAWODOWEGO

W PERCEPCJI NAUCZYCIELI
O RÓŻNYM POZIOMIE POSTAWY TWÓRCZEJ



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce 2020

Recenzent
dr hab. Grażyna Mendecka, prof. GWSH

Opracowanie redakcyjne
Paulina Warzycha

Projekt okładki
Anna Domańska

Formatowanie komputerowe
Józef Bąkowski

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach
Kielce 2020

ISBN 978-83-7133-829-8

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
25-369 Kielce, ul. Żeromskiego 5
tel. 41 349 72 65
<https://wydawnictwo.ujk.edu.pl>
e-mail: wyd@ujk.edu.pl

Spis treści

Wprowadzenie	7
1. Specyfika zawodu nauczyciela i podstawowe kompetencje	11
1.1. Kilka uwag ogólnych na temat zawodu nauczyciela	11
1.2. Niezbędne kompetencje nauczyciela	14
2. Postawa twórcza i jej znaczenie w pracy współczesnego nauczyciela ..	19
2.1. Kreatywność, twórczość, innowacyjność jako czynniki determinujące rozwój indywidualny i społeczny	19
2.2. Postawa twórcza w autorskiej koncepcji Stanisława Popka	23
2.3. Nauczyciel kreatywny i twórczy w pracy	27
3. Stres i wypalenie w zawodzie nauczyciela – źródła, skutki, sposoby radzenia sobie	35
3.1. Stres i wypalenie zawodowe w różnych koncepcjach	35
3.2. Źródła stresu i wypalenia zawodowego u pracowników	40
3.3. Satysfakcja z pracy i inne czynniki związane ze stresem zawodowym	44
3.4. Przyczyny stresu w pracy i wypalenia zawodowego nauczycieli	47
3.5. Skutki stresu i wypalenia zawodowego u nauczycieli	52
3.6. Strategie radzenia sobie ze stresem i wypaleniem w pracy	54
4. Metodologiczne podstawy badań własnych	57
4.1. Cele i problematyka badań	57
4.2. Model badań własnych	59
4.3. Materiał i metoda	62
4.3.1. Narzędzia badawcze	62
4.3.2. Charakterystyka badanej grupy	64
5. Wyniki badań	69
5.1. Cechy biograficzne dotyczące kariery zawodowej badanych nauczycieli ..	69
5.2. Źródła stresu zawodowego w percepcji nauczycieli	73
5.3. Charakterystyka postawy twórczej/odtwórczej i ich składników u badanych nauczycieli	84
5.4. Różnice w percepcji źródeł stresu zawodowego pomiędzy nauczycielami o postawie twórczej bądź odtwórczej	93

5.5. Indywidualne i organizacyjne symptomy stresu zawodowego u nauczycieli	99
5.6. Różnice w indywidualnych i organizacyjnych symptomach stresu zawodowego pomiędzy nauczycielami o postawie twórczej bądź odtwórczej	102
5.7. Poziom stresu zawodowego nauczycieli ujawniającego się poprzez różne symptomy w zależności od rodzaju czynników stresujących	103
5.8. Strategie radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli o postawie twórczej bądź odtwórczej	130
5.9. Związki pomiędzy wypaleniem zawodowym nauczycieli o postawie twórczej/odtwórczej a spostrzeganymi czynnikami stresującymi w środowisku pracy	135
5.10. Cechy społeczno-demograficzne nauczycieli i ich związek ze stresem w pracy	140
5.10.1. Cechy społeczno-demograficzne a zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego różnymi czynnikami stresującymi	140
5.10.2. Cechy społeczno-demograficzne a zróżnicowanie symptomów stresu	149
5.10.3. Cechy społeczno-demograficzne a zróżnicowanie stosowanych przez nauczycieli strategii w radzeniu sobie ze stresem	153
5.10.4. Cechy społeczno-demograficzne nauczycieli a poziom wypalenia zawodowego	154
Podsumowanie, dyskusja, wnioski	159
 Aneks	 173
Bibliografia	191
Spis rysunków	207
Spis tabel	209
Summary	215

Wprowadzenie

Nauczanie jest jednym z najważniejszych zawodów w społeczeństwie, a mimo to jest jednym z najmniej cenionych. Nauczyciele narażeni są w pracy na wiele sytuacji trudnych i obciążających, które powodują stres. Stres jako reakcja naszego ciała i umysłu na jakąś sytuację realną lub wyobrażoną jest w dzisiejszych czasach chorobą cywilizacyjną i dotyczy także innych zawodów usługowych. Jednak wymagania wpisane w zawód nauczyciela są szczególne i wysokie, ponieważ wiążą się nie tylko z nauczaniem, wychowaniem i opieką nad uczniami, ale przede wszystkim z koniecznością intensywnych i bliskich kontaktów z uczniami w różnym wieku. Sama współpraca z wychowankami jest wyzwaniem, które nauczyciel musi podjąć. Jeśli spojrzymy głębiej w tę problematykę, a zwłaszcza w psychologiczne, biologiczne i społeczne aspekty rozwoju osób w wieku szkolnym, dostrzeżemy, że obszar oddziaływań pedagogicznych musi uwzględniać: rozwój emocjonalny młodego człowieka, rozwój poznawczy, rozwój moralny, rozwój osobowości i zainteresowań, dojrzewanie biologiczne, rozwój tożsamości, intelektualny oraz tempo zmian w poszczególnych sferach. Od nauczyciela oczekuje się, że będzie wspomagał rozwój ucznia w jak najbardziej pełny sposób i w kierunku zachowań akceptowanych społecznie.

O nadal nierozwiązanych problemach, z jakimi zmagają się w pracy polscy nauczyciele, świadczy fakt, że niedawno (8 kwietnia 2019) przedstawiciele tej grupy zawodowej podjęli strajk, który został zawieszony po 19 dniach ze względu na egzaminy maturalne uczniów. Odwoływane były lekcje w szkołach oraz zajęcia w przedszkolach. Nauczyciele domagali się m.in. podwyżek i zmian systemowych w oświacie m.in. dotyczących większych nakładów na oświatę z budżetu państwa, zmiany dotyczącej oceniania pracy nauczycieli, zmiany ścieżki awansu, programów nauczania, aby były adekwatne do wymagań współczesnego świata.

Polska edukacja od lat ulega dynamicznym zmianom, nie zawsze dobrze zaplanowanym i wystarczająco przemyślanym, które nasiliły się po 1989 roku i trwają do dziś. Zmiany te obejmują organizację procesu nauczania, program nauczania, metody nauczania itp. Przeobrażenia nie pozostają bez znaczenia dla kondycji

psychicznej uczniów oraz nauczycieli, czego objawem bywa m.in. stres. Stres jest przez polskich nauczycieli uznawany za ich rzeczywistość zawodową [Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2011]. Pomimo kilkudziesięciu lat badań nad przyczynami, konsekwencjami i możliwymi interwencjami stres psychiczny wciąż pozostaje poważnym problemem społecznym na całym świecie [Dalgard et al. 2007] i częstym wśród nauczycieli [m.in.: Kyriacou, Sutcliffe 1978, 1979; Kyriacou, Chien 2004]. Stres, który nie zostaje zmniejszony, często przechodzi w stres przewlekły, a następnie w wypalenie zawodowe [Borg, Riding 1991 i in.]. Zarówno stres w pracy, jak i wypalenie powodują poważne negatywne skutki indywidualne i społeczne. Chroniczny stres utrudnia utrzymywanie pozytywnych relacji z innymi ludźmi, źle wpływa na efektywność pracy, prowadzi do absencji i innych niekorzystnych konsekwencji oraz powoduje straty dla pracownika i instytucji [Kompier, Cooper 1999; Sauter, Hurrell 1999]. Dlatego też zrozumiałe jest żywe zainteresowanie w światowej literaturze problematyką stresu i radzenia sobie z nim.

Przedmiotem analiz i rozważań podjętych w książce uczyniono przede wszystkim źródła stresu zawodowego w percepcji nauczycieli różniących się postawą wobec uczniów (twórczą bądź odtwórczą). Wśród wielu badań nad stresem w zawodzie nauczyciela, w których poszukiwano różnych zmiennych indywidualnych (m.in.: niezrównoważenie emocjonalne, poczucie kontroli zachowania, brak inicjatywy, konformizm, sztywne postawy, trudności przystosowawcze, słaba motywacja osiągnięć, typ A zachowania, aspiracje, zdolności, wiedza, stan zdrowia, płeć, wiek), brak badań uwzględniających postawę twórczą/odtwórczą nauczyciela jako dyspozycję indywidualną mogącą wpływać na spostrzeganie przez nauczyciela jego obiektywnej sytuacji zawodowej.

O roli kreatywnego myślenia w rozwoju indywidualnym i rozwoju gospodarki nie trzeba nikogo przekonywać w społeczeństwie opartym na wiedzy. Ważnym zadaniem edukacji jest poprawa tego aspektu funkcjonowania jednostki w świecie. Mieści się to w zadaniach współczesnego nauczyciela, który ma nie tylko obowiązek przekazywania uczniom wiedzy, lecz także pobudzania ich aktywności, rozwijania zdolności twórczych, kształtowania systemu wartości. Warunkiem podstawowym realizacji tych zadań jest po pierwsze postawa twórcza nauczyciela, jego otwartość na innowacje, na myślenie i działanie twórcze oraz sprzyjające warunki i klimat w środowisku pracy. Między innymi chodzi o to, aby praca wykonywana była z przyjemnością, dawała satysfakcję, a nie powodowała stresu.

Autorka ma nadzieję, że zaprezentowany w książce materiał badawczy uzupełni wiedzę psychologiczną na temat uwarunkowań stresu zawodowego nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem postrzeganych przez nauczycieli o postawie twórczej/odtwórczej czynników stresujących w środowisku pracy. Wydaje się bowiem,

że spostrzeganie danego czynnika jako stresującego bądź niestresującego w pracy ma większe znaczenie dla funkcjonowania nauczyciela niż faktyczna obecność tego czynnika.

Książka składa się z pięciu rozdziałów, podsumowania, aneksu i bibliografii. Pierwsze trzy rozdziały zawierają teoretyczną dyskusję nad zawodem nauczyciela, kreatywnością oraz stresem w pracy. W rozdziale pierwszym, zatytułowanym „Specyfika zawodu nauczyciela i podstawowe kompetencje” została przybliżona i scharakteryzowana podstawowa wiedza o zawodzie nauczyciela i kompetencjach niezbędnych do jego wykonywania w sposób efektywny. Rozważania i analizę na temat roli kreatywności, inaczej postawy twórczej, nauczyciela we współczesnej edukacji przedstawiono w rozdziale „Postawa twórcza i jej znaczenie w pracy współczesnego nauczyciela”. Scharakteryzowano tu także nauczyciela kreatywnego. W rozdziale „Stres i wypalenie w zawodzie nauczyciela – źródła, skutki, sposoby radzenia sobie” omówiono najważniejsze koncepcje stresu i wypalenia zawodowego w światowej literaturze, rodzaje czynników stresujących. Pokazano także skutki stresu zawodowego dla zdrowia i funkcjonowania pracownika (m.in. wypalenie pracą) oraz dla funkcjonowania instytucji. Poświęcono również miejsce dla scharakteryzowania strategii radzenia sobie ze stresem w pracy.

Podstawowe informacje dotyczące kwestii metodologicznych badań własnych przedstawiono w rozdziale zatytułowanym „Metodologiczne podstawy badań własnych”. Zamieszczono tu informacje o problemach i celach badań, scharakteryzowano narzędzia badawcze i osoby badane oraz zaprezentowano własny model badawczy oparty na modelu stresu zawodowego C.L. Coopera [Travers, Cooper 1996b].

Rezultaty badań opisano w rozdziale „Wyniki badań”. Zawarto w nim informacje o czynnikach stresujących w miejscu pracy w percepcji nauczycieli, scharakteryzowano postawę twórczą bądź odtwórczą u badanych nauczycieli, co umożliwiło odpowiedź na zasadnicze pytanie o różnice w percepcji czynników stresujących nauczyciela w zależności od postawy twórczej/odtwórczej w pracy z uczniami.

Na podstawie przyjętego modelu badawczego i koncepcji stresu u nauczycieli C.L. Coopera zaprezentowano także inne zmienne (czynniki), takie jak: symptomy stresu indywidualne i organizacyjne, strategie radzenia sobie ze stresem, syndromy wypalenia zawodowego oraz cechy biograficzne i społeczno-demograficzne nauczycieli, które jak przewidywano, mogą mieć związek ze spostrzeganiem stresorów w pracy, a także ze skutkami stresu.

W ostatnim rozdziale „Podsumowanie, dyskusja, wnioski” poddano dyskusji zgromadzone rezultaty badań na tle wyników badań zawartych w literaturze polskiej i zagranicznej, wskazano ograniczenia badań i sugestie dla przyszłych badań.

Niniejsza publikacja adresowana jest do władz oświatowych, psychologów, nauczycieli oraz studentów, z nadzieją, że będzie impulsem do podjęcia efektywnego dyskursu nad sytuacją polskiego nauczyciela i polskiej edukacji.

Specyfika zawodu nauczyciela i podstawowe kompetencje

1.1. Kilka uwag ogólnych na temat zawodu nauczyciela

Najważniejszym czynnikiem decydującym o jakości i efektywności pracy szkoły jest dobrze przygotowany nauczyciel profesjonalista. W literaturze wiele napisano na temat cech i umiejętności dobrego nauczyciela. Zagadnienia te są analizowane w ramach odrębnej dziedziny wiedzy pedagogicznej zwanej pedeutologią, której podstawy tworzyli znakomici uczeni polscy, m.in.: W. Okoń, J.W. Dawid, Z. Mysłakowski, S. Szuman, S. Baley.

Nauczyciel reprezentuje tę grupę zawodową, w której oprócz wiedzy i kompetencji znaczenie ma to, co można zawrzeć w pojęciach: misja, pasja, powołanie [Kwiatkowski 2008, s. 27]. W zawodzie nauczyciela istotną rolę odgrywa bliski kontakt interpersonalny z różnymi podmiotami w instytucji edukacyjnej i poza nią, procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej. Nauczyciel współpracuje z zespołami uczniowskimi, rodzicami, komitetami rodzicielskimi, społecznie realizuje różne zadania w organizacjach społecznych i politycznych, dlatego musi umieć nawiązywać kontakty z otoczeniem i umieć odczuwać i wyrażać sympatię, przychylność, życzliwość, wyrozumiałość. Nauczyciel powinien towarzyszyć uczniowi, ale nie ograniczać jego swobody aktywności własnej, szanować jego godność, być cierpliwym i traktować podmiotowo.

Obecnie od nauczyciela oczekuje się nie tylko przekazywania wiedzy, lecz także pracy wychowawczej i stwarzania uczniom warunków do optymalnego rozwoju, w tym rozwoju twórczego. Oczekiwania kierowane wobec szkoły i nauczycieli powinny zachęcić ich do ponownego przemyślenia, co robią i jak realizują swoją rolę zawodową. Coraz częściej pojawiają się sygnały, że rośnie liczba nauczycieli niezadowolonych ze swojej pracy, czego dowodem może być niedawna akcja strajkowa polskich nauczycieli (kwiecień 2019). Praca nauczyciela jest trudna, wymaga ciągłego uczenia się nowych rzeczy, wykonywania zadań różnorodnych,

co jest możliwe, gdy nauczyciel ma poczucie autonomii, wolności decydowania o sposobach wykonania zadań [Wilson 1993, s. 727 i n.]. Niezależność nauczyciela i egzekwowanie prawa do podejmowania kluczowych decyzji co do świadczonych usług sprzyjają motywacji nauczycieli do działania, satysfakcji z pracy i poczuciu profesjonalizmu [Brunetti 2001, s. 49 i n.]. Jak wskazują wyniki badań przeprowadzonych przez M. Widerszal-Bazyl [2003], mały udział pracownika w podejmowaniu decyzji w połączeniu z wysokimi wymaganiami stawianymi pracownikowi i małym wsparciem społecznym w miejscu pracy negatywnie wpływają na atmosferę w środowisku pracy. Praca nauczyciela jest trudna. Zawód nauczyciela należy do zawodów pomocowych i wymaga kontaktów z uczniami pochodzącymi z różnych środowisk, prezentujących różny poziom rozwoju, różne zachowania i poziom motywacji do nauki. Nauczyciel musi kontaktować się z uczniami, ich rodzicami, innymi nauczycielami i przedstawicielami administracji szkolnej. W każdej z tych relacji dochodzi do spięć, momentów trudnych dla nauczyciela, wymagających angażowania emocji, których nauczyciel nie może swobodnie ujawnić.

Badania empiryczne pokazały znaczenie cech osobowości dla preferencji zawodowych, efektywności pracy i powodzenia w niej. Oznacza to, że zaplecze osobowościowe jest psychologicznym predyktorem skuteczności i satysfakcji zawodowej nauczyciela [Gaś 2001]. Jak słusznie zauważa G. Poraj [2014, s. 131] niewiele jest psychologicznych badań środowiska zawodowego polskich nauczycieli, a te dostępne w literaturze przedmiotu zwracają uwagę na duże trudności adaptacyjne przedstawicieli tego zawodu [zob. m.in. Pyżalski, Merecz (red.) 2010].

Nie ulega wątpliwości, że polski system edukacyjny u progu XXI wieku wymaga wielu zmian, aby go dopasować do oczekiwań społecznych, m.in. chodzi o przeniesienie odpowiedzialności za własną edukację z nauczyciela na ucznia, oczywiście nie w całości. Nauczyciel nie powinien być mentorem w centrum procesu nauczania jako osoba nieomylna i wiedząca wszystko, lecz powinien stać się moderatorem pracy uczniów, ostrożnym doradcą, autorytetem i wzorem do naśladowania. W dobrym nauczycielu uczniowie nierzadko widzą swój ideał, do którego chcą dążyć. Tylko mając autorytet, nauczyciel może skutecznie kształtować postawę ucznia. Zatem nauczyciel XXI wieku powinien koncentrować się nie tylko na realizacji zadań postawionych przez szkołę, ale również te zadania rozszerzać, stymulować rozwój uczniów oraz indywidualizować pracę, pozwalać na uczenie się we własnym tempie. Powinien również dążyć do tego, żeby to uczeń sam siebie oceniał, sam dostrzegał swoje postępy albo niedociągnięcia. Wówczas uczeń jest w stanie w pełni się rozwijać, a nie tylko spełniać oczekiwania nauczyciela czy rodziców. Niestety ciągle aktualny jest problem, że model edukacji nie jest przyjazny uczniom. Uczniowie i rodzice oczekują, że nauczyciel będzie służył

pomocą uczniom, nierzadko poświęcając swój prywatny czas, że będzie doskonalił swoje umiejętności i poszerzał wiedzę profesjonalną. Możliwość współuczestniczenia edukacji w postępie społecznym zwiększa zapotrzebowanie na myślenie krytyczne, innowacyjne oraz podmiotowość i autonomię w działaniu nauczycieli i uczniów. Szybkie tempo rozwoju nauki i techniki powoduje, że w szkole zmieniają się programy, a nauczyciele muszą wdrażać nowe metody nauczania i ustawicznie kształcić się, aby rozumieć współczesny świat. W związku z tym wiedza przekazywana uczniom nie może być oderwana od świata i życia, lecz powinna opisywać rzeczywistość otaczającą ucznia i osadzoną w szerszym kontekście globalnym. Nauczyciel musi dysponować wiedzą krytyczną, aby był gotów opierać się schematom i stereotypom oraz narzucanym rolom.

Każdy nauczyciel na miarę swoich możliwości stara się sprostać oczekiwaniom rodziców, szkoły i całego społeczeństwa. Jednak praca w tym zawodzie nierzadko jest nieustannym zmaganiem się z przeciwnościami stojącymi zarówno po stronie nauczyciela, ucznia, jak i szkoły. Na ostateczne efekty swoich wysiłków dydaktyczno-wychowawczych nauczyciel często musi długo czekać, kiedy jego wychowanek wejdą w dorosłe życie i podejmą różne role. Szczególną cechą emocjonalną charakteryzującą rolę nauczyciela jest ambiwalencja w relacjach z uczniami i związana z nią konieczność oscylowania między bliskością, troską i serdecznością a dystansem, bez którego dobre wypełnianie roli nauczyciela staje się niemożliwe. Osobowość nauczyciela, jego determinacja, talent, zaangażowanie w pracę, codzienna troska o dobro uczniów, profesjonalizm, cierpliwość, umiejętności interpersonalne, wrażliwość na potrzeby uczniów, odporność na stres to tylko niektóre z wymagań kierowanych wobec przedstawicieli tej profesji.

Zasygnalizowane w skrócie oczekiwania wobec nauczycieli pokazują, że jest to zawód ważny i odpowiedzialny, budzący wiele oczekiwań społecznych. Jednak spełnienie ich wszystkich jest bardzo trudne z wielu powodów, nie tylko braku pożądanых w tym zawodzie cech osobowości, które są podstawowym wyróżnikiem nauczyciela [Kwiatkowski 2008, s. 27–28], lecz także czynników pozaosobistych. Wyjaśnia to, dlaczego przedstawiciele tego zawodu bywają mocno obciążeni psychicznie i narażeni na stres zawodowy niezależnie od kraju, w którym pracują [Kyriacou, Sutcliffe 1978; Borg, Riding 1991; Travers, Cooper 1996ab; Griffith, Step-toe, Cropley 1999; Wierszal-Bazyl 2003; Alkhadher, Al-Naser 2006; Betoret 2006; Ogińska-Bulik 2006; Alghar 2008; Aydogan, Dogan, Bayram 2009]. Polscy nauczyciele czują się zmęczeni, wypaleni zawodowo i zestresowani. W niedawnej akcji strajkowej w kwietniu 2019 roku głośno wyrażali oczekiwanie, aby w końcu zajęto się ich trudną sytuacją. Skutki stresu nauczycieli mają szczególne znaczenie, ponieważ dotyczą nie tylko ich samych, lecz także dzieci pozostających w kontaktach

z nimi. Nauczyciel będący w stanie stresu może odegrać negatywną rolę w rozwoju osobowości ucznia. Dlatego poszukiwanie wszelkich uwarunkowań stresu zawodowego nauczycieli wydaje się zadaniem ważnym społecznie.

1.2. Niezbędne kompetencje nauczyciela

Kompetencje decydują o kwalifikacjach ludzi w poszczególnych zawodach, a także są swoistą gwarancją dobrej pracy i osiągnięcia sukcesów. Osoby, które dysponują określonymi i wysokimi kompetencjami, nazywamy profesjonalistami. Jakże pokrótce są kompetencje nauczyciela niezbędne do efektywnego wykonywania zawodu? Za M. Czerepaniak-Walczak [1997, s. 87–88] można uznać, że kompetencja to szczególnie właściwość wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się. Jest to zatem harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia [Czerepaniak-Walczak, s. 88]. W. Strykowski wyróżnia i charakteryzuje następujące rodzaje kompetencji: merytoryczne (rzeczowe), psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, planistyczne i projektowe, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne, kontrolne i ewaluacyjne, oceniania programów i podręczników szkolnych oraz kompetencje autoedukacyjne [Strykowski 2005, s. 15–28].

Nauczyciel kompetentny merytorycznie to taki, który „dobrze i dogłębnie opamiętał i rozumiał materiał będący treścią nauczania w ramach danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej” i w istotnym stopniu ten rodzaj kompetencji decyduje o swobodzie poruszania się w zagadnieniach przedmiotu, rozwiązywaniu metodycznych stosowanych na lekcji i rezultatach kształcenia [Strykowski 2005, s. 19]. Oznacza to, że kompetentny pod względem merytorycznym współczesny nauczyciel musi nieustannie aktualizować i rozszerzać swoją wiedzę.

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne obejmują bardzo rozległy obszar wiedzy współczesnego nauczyciela pozwalający mu znaleźć kontekst teoretyczny (podstawę teoretyczną) do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych [Strykowski 2005, s. 20]. Jest to wiedza niezbędna w procesie poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole oraz kontrolowania i oceniania uczniów.

Kompetencje diagnostyczne związane są z działalnością rozpoznawczą, dotyczącą diagnozy cech indywidualnych ucznia (inteligencja, zainteresowania, styl poznawczy, poziom aspiracji, motywacja uczenia się) oraz poznania ich środowiska spo-

łeczno-wychowawczego (rodziny i grupy rówieśniczej). Kompetentny nauczyciel musi dysponować umiejętnością dostrzegania, analizowania i oceniania sytuacji pedagogicznych po to, aby wybrać odpowiednie metody i środki oddziaływania na wychowanka.

Do kompetencji planistycznych i projektowych nauczyciela należy umiejętność opracowywania programów, planów i projektów działań dydaktycznych oraz wychowawczych [Strykowski 2005, s. 21]. Obecnie coraz częściej podkreśla się znaczenie tych kompetencji dla tzw. technologicznego podejścia do procesu kształcenia i wychowania, w którym „podstawą podejmowanych czynności jest prakseologia i teoria organizacji i zarządzania. Strukturę procesu zarządzania tworzą następujące komponenty: planowanie działań, organizowanie pracy, motywowanie ludzi do działalności, kontrolowanie rezultatów” [Amstrong 1997, s. 15–16]. Takie podejście do pracy w szkole staje się coraz powszechniejsze, ponieważ uważa się, że szkoła, podobnie jak każda firma, musi respektować reguły nowoczesnego zarządzania i organizacji, musi też podlegać ocenie pod względem jakości funkcjonowania.

Z kolei obszar kompetencji dydaktyczno-metodycznych tworzy wiedza operacyjna na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia. Proces kształcenia definiowany jest w najnowszych koncepcjach edukacyjnych jako „zespół czynności nauczyciela i uczniów, w którym nauczyciel przede wszystkim stwarza warunki do samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów oraz uruchamiania różnego rodzaju aktywności” [Strykowski 2005, s. 22].

Nauczyciel musi być także kompetentny pod względem komunikacyjnym w obu rolach – nadawcy i odbiorcy, ponieważ w wykonywanej pracy (kształcenie i wychowanie) nieustannie komunikuje się z uczniami, innymi nauczycielami, personelem administracyjnym szkoły oraz często także z rodzicami. Te kompetencje należą do tzw. kompetencji miękkich pozwalających na zwiększenie efektywności w porozumiewaniu się, która wyraża się w dobrym przepływie informacji między wymienionymi podmiotami, kulturze języka komunikacji, precyzji i jasności komunikatów itd.

Od współczesnego nauczyciela wymaga się także kompetencji medialnych (sprawności korzystania w swojej pracy z mediów i technologii informacyjnych). Kompetencje tego rodzaju związane są z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia i efektywność stosowania mass mediów oraz technologii informacyjnych jest zależna nie tylko od wyposażenia szkoły, lecz także od umiejętności metodyczno-technicznych nauczycieli.

Do wymaganych kompetencji nauczyciela należą również kompetencje kontrolne i ewaluacyjne. Ocenianie jest w nauczaniu konieczne, ale nie jest łatwe, bywa też stresujące. We współczesnej szkole znacznie rozszerzono ocenianie uczniów i jakości pracy szkoły, obejmuje bowiem ono pomiar efektów kształcenia, organizację

i przebieg kształcenia, wychowania i opieki oraz zarządzanie szkołą [Dzierzgowska, Kalinowska 1999, s. 6].

Do kolejnych wymaganych kompetencji nauczyciela należą umiejętności oceniań programów i podręczników szkolnych [Strykowski 2005, s. 25]. W tym obszarze nauczyciel może twórczo projektować i oceniać, ujawniając własne zdolności twórcze i inicjatywę. Oczywiście musi być aktywny w zakresie „zdobywania wiedzy i umiejętności projektowo-oceniających poprzez udział w studiach podyplomowych, kursach doskonalących, poprzez korzystanie z literatury i w ramach samokształcenia” [Strykowski 2005, s. 25]. Wiedza i umiejętności płynące z aktywności samokształceniowej kreatywnych i ambitnych nauczycieli mogą być wykorzystane w działaniach twórczych i innowacyjnych na terenie szkoły oraz poza nią.

W tym miejscu warto także wspomnieć o kompetencjach autoedukacyjnych nauczyciela, czyli o ustawicznym kształceniu i samodoskonaleniu się. W literaturze pedeutologicznej stworzono koncepcję nauczyciela twórczego, który kształtuje swoją osobowość zawodową właśnie poprzez samokształcenie, podwyższanie swoich kwalifikacji, doskonalenie warsztatu, prowadzenie badań naukowych i metodycznych, ale także podejmowanie działań innowacyjnych, poszukiwanie wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej [Schulz 1989, s. 78–79]. Warto podkreślić, że taki nauczyciel potrafi prowadzić wartościowe zajęcia oraz drogą autorefleksji dokonywać analizy i krytycznej oceny własnej skuteczności w realizacji zadań zawodowych, podejmować zmiany, jeśli nie jest z siebie zadowolony jako dydaktyk czy wychowawca. Dzięki takim zmianom można mówić o procesie autokreacji u nauczyciela [Giza 2008, s. 171].

Mimo że w przytoczonych za W. Strykowskim [2005] rodzajach kompetencji pojawiają się umiejętności twórcze nauczyciela, to jednak wydaje się, że współcześnie zasługują one na wyróżnienie jako odrębny rodzaj tzw. kompetencji kreatywnych. Przydatność, wręcz konieczność posiadania przez nauczyciela kompetencji kreatywnych postulują także amerykańskie organizacje: Partnerstwo na rzecz Umiejętności XXI Wieku oraz Narodowa Rada ds. Studiów Społecznych. Rezultaty badań, w których wzięli udział przedstawiciele świata nauki, biznesu, organizacji pozarządowych stały się podstawą opracowania mapy kompetencji społecznych odpowiadających wyzwaniom XXI wieku. Mapa zawiera katalog niezbędnych umiejętności społecznych i warto podkreślić, że na pierwszym miejscu są kompetencje kreatywne. Znajdują się w niej następujące obszary kompetencji: 1. Kreatywność i innowacyjność; 2. Krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów; 3. Komunikowanie; 4. Kolaboracja – współpraca w ramach grupy/społeczności; 5. Alfabetyzm informacyjny (umiejętność wyszukiwania, analizowania i zarządzania informacją); 6. Alfabetyzm medialny (umiejętność korzystania z cyfrowych mediów);

7. Sprawność posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej (czyli ICT); 8. Elastyczność i adaptacyjność (umiejętność dostosowywania się do zmieniających się warunków); 9. Inicjatywa i samodecydowanie o swoim życiu; 10. Umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku; 11. Produktywność i 12. Umiejętności leaderskie i odpowiedzialność [Polak 2008].

Charakterystyce i znaczeniu kompetencji kreatywnych w zawodzie nauczyciela poświęcono liczne prace [m.in.: Giza 2006; Klus-Stańska 2000; Szmidt 2003, 2017; Adamek, Bałachowicz (red.) 2013; Królikowska, Topij-Stempińska 2014; Okraj (red.) 2017]. Badacze zachodni często łączą kreatywność nauczyciela z jego efektywnością (skutecznością, *effectiveness*) zawodową [m.in. Toor 2014]. A. Smołalski wymienia trzy grupy kompetencji: merytoryczne (rzeczowe), metodyczne (pedagogiczne) oraz społeczno-etyczne (aksjologiczne). Szczegółowe zadania, które z nich wynikają, pozostają w wyraźnej sprzeczności, ale jest to wpisane w rolę zawodową nauczyciela. Dla przykładu, nauczyciel „akceptuje zastaną tradycję kulturową i jednocześnie ją przewyższa; musi podporządkować się władzy zwierzchniej, ale również rozwijać samodzielność i autonomię; przestrzega we własnej pracy zewnętrznych standardów wymagań i równocześnie wypracowuje oraz stosuje własne kryteria stymulowania rozwoju uczniów; kieruje się zastanymi prawdami, wiedzą, zdobytym doświadczeniem i jest gotów do ich krytycznej oceny, a także kwestionowania jako zdezaktualizowanych; jest zorientowany na odtwarzaniu znaczeń w zastanej kulturze symbolicznej i również odwołuje się do nowych znaczeń w kulturze przez siebie tworzonej; stosuje równocześnie dyscyplinę i swobodę metodyczną, rygorizm i relatywizm, indywidualizm i kolektywizm, centralizm w wymaganiach i ich różnicowanie w odniesieniu do poszczególnych uczniów; przyswaja wiedzę gotową i ją tworzy; rozwija myślenie racjonalne i równolegle stymuluje rozwój myślenia twórczego, wreszcie odwołuje się do dorobku nauk pedagogicznych i jest otwarty na nowe idee edukacyjne” [Smołalski 2003, s. 101].

Niestety pełne przygotowanie zawodowe nauczycieli pozostaje sprzeczne z istotą ich pracy, ponieważ jak zauważa R. Kwaśnica, „kompetencje, których ona wymaga, są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany” [Kwaśnica 2010, s. 294; por. także: Murawska 2010]. „W szybko zmieniających się warunkach społeczno-gospodarczych, w których największy kapitał stanowi wiedza, a zmiana jest regułą, bycie twórczą osobą staje się koniecznością” [Okrasa 2009, s. 177]. Przegląd badań dotyczących różnych aspektów rozwijania kreatywności w toku edukacji [Gralewski 2014] pokazuje, że nauczyciele są przekonani o znaczeniu twórczości i na ogół sądzą, że szkoła powinna stwarzać warunki jej rozwoju. Równocześnie niewielu nauczycieli czuje się odpowiedzialnymi za realizowanie

takich działań. Brakuje im profesjonalnej wiedzy na temat twórczości i twórczego ucznia, nie umieją trafnie rozpoznać zdolności twórczych ucznia, nie są wystarczająco przygotowani do podejmowania działań ukierunkowanych na rozwój twórczy podopiecznych [por. także: Adamek, Bałachowicz (red.) 2013; Pufal-Struzik 2010]. Nauczyciele nie potrafią być przewodnikami uczniów, stymulować rozwoju kreatywności, zachęcać do współdziałania [Kleiber 2012], a szkoła nie w pełni wywiązuje się z zadania wspomagania wszechstronnego i harmonijnego rozwoju dziecka, wychowania i kształcenia uczniów o twórczych postawach zarówno wobec otoczenia, jak i samego siebie [De Bono 2001]. Jak zauważa G. Poraj, „nauczyciele stanowią kapitał intelektualny szkoły. Ich potencjał i profesjonalizm przekładają się na sukcesy edukacyjne i intensywny rozwój uczniów. Szkole potrzeba więc ludzi o dużym bogactwie wewnętrznym, gotowości do nieustannego zdobywania wiedzy i rozwijania kompetencji” [Poraj 2014, s. 132]. Ze względu na liczne kompetencje oczekiwane od kandydatów do zawodu nauczyciela trzeba stwierdzić, że jest to zawód trudny i nie każdy nadaje się do jego wypełniania [Kyriacou 1991; Kwieciński 2000; Śliwerski 2006; Day 2008; Konarzewski (red.) 2012].

Postawa twórcza i jej znaczenie w pracy współczesnego nauczyciela

2.1. Kreatywność, twórczość, innowacyjność jako czynniki determinujące rozwój indywidualny i społeczny

W ciągu ostatnich dwóch dekad ludzka kreatywność i jej rola w rozwoju społeczeństw stała się przedmiotem licznych badań, analiz oraz praktycznych działań rozwojowych [Wojnar 2016, s. 17]. Jak zauważa G. Mendecka: „Jednym z najdośniośszych odkryć humanistyki XX wieku było uznanie twórczości za atrybut funkcjonowania człowieka jako osoby oraz przekonanie, że człowiek niekorzystający ze swych twórczych możliwości czyni swe życie uboższym, skazując się wyłącznie na działania o charakterze schematycznym, rutynowym, zachowawczym” [Mendecka 2010, s. 7].

Pierwotnie kreatywność była postrzegana jako integralny aspekt inteligencji, w dużej mierze jako cecha dziedziczna i posiadana przez niewielką grupę osób [Galton 1869; Terman 1925]. W wielowymiarowych teoriach inteligencji i tworzonych koncepcjach ludzkich zdolności [Thurstone 1952; Guilford 1956, 1967; Gardner 1983; Sternberg (ed.) 1988] kreatywność zaczęła być postrzegana jako konstrukt, który wprawdzie ma pewien związek z inteligencją [Getzels, Jackson 1962; Wallach 1971; Wallach, Kogan 1972; Haensley, Reynolds 1989], jednak reprezentuje odrębny i wyjątkowy aspekt ludzkiego doświadczenia. Chociaż kreatywność jest złożoną i wielopłaszczyznową konstrukcją, w zależności od perspektywy teoretycznej różnie definiowaną, to jednak zawsze wiązaną z procesem tworzenia nowych pomysłów, twórczego rozwiązania problemów lub samorealizacji jednostek. Kreatywność jest uznawana za podstawowy wymiar uzdolnień [Treffinger 1991], które, przy odpowiednich warunkach, mogą prowadzić do wyjątkowych osiągnięć, produktywności twórczej o znacznej wartości dla społeczeństwa. Osoba kreatywna jest potencjalnie zdolna do kojarzenia w sposób nowatorski przedmiotów i pojęć, tworzenia nowych pomysłów, znaczeń, sposobów rozwiązywania problemów, które

przyczyniają się do budowania subiektywnie pojmowanej przez otoczenie (najczęściej ekspertów w danej dziedzinie) wartości. Ponadto wartością dodatkową mogą być procesy i rezultaty działania jednostki prowadzące do zysków ekonomicznych instytucji, w której pracuje, rozwoju pracowników, wzrostu satysfakcji z pracy, poprawy komunikacji, sprawniejszej organizacji i in. [West 2000, s. 11].

W raportach i publikacjach OECD podkreśla się, że w sytuacji kryzysu światowego powstające na bazie twórczych rozwiązań innowacje stają się kluczowym czynnikiem ekonomicznego i społecznego rozwoju społeczeństw i państw. Jak widać, twórczość oraz kreatywność i innowacyjność silnie determinują społeczną rzeczywistość początku XXI wieku. Autor koncepcji klasy kreatywnej R. Florida podkreśla wielowymiarowość kreatywności, jako podstawy tworzenia nowych wynalazków, nowych produktów czy nowych firm. Kreatywność jest procesem toczącym się w gospodarce ciągle i wszędzie. Różne produkty i procesy są nieustannie zmieniane i ulepszone w sposób twórczy. Można więc powiedzieć, że obecnie kreatywność stała się towarem cenionym najwyżej. Do klasy kreatywnej autor zalicza także osoby pracujące w szkolnictwie, których funkcją, podobnie jak innych przedstawicieli klasy kreatywnej, jest tworzenie nowych idei i pomysłów, nowych technologii i nowych treści kreatywnych [Florida 2010, s. 31]. Zatem nie powinno zaskakiwać od lat rosnące zapotrzebowanie na jednostki kreatywne, których aktywność wpływa na klimat twórczy pobudzający innowacje i rozwój każdej instytucji [Dul, Ceylan 2014, s. 1254 i n.]. Twórczość jest dzisiaj spostrzegana jako jeden z głównych celów edukacji oraz kluczowa umiejętność życiowa.

Obecnie w psychologii i pedagogice dominuje podejście holistyczne i systemowe do ludzkiej kreatywności i twórczości. W psychologii podejście to reprezentują m.in. tacy badacze jak: T. Amabile [1989], M. Csiszentmihalyi [1996], J. Koziński [1987, 1997], S. Popek [2003], M. Stasiakiewicz [1999], R.J. Sternberg [1999]. Badacze ci uznają, że o twórczości decyduje interakcja zdolności intelektualnych, uzdolnień specjalnych i twórczych, czyli takich składników osobowości jak emocje i motywacja, właściwości działania, oraz czynników środowiska społeczno-kulturowego (rodzina, rówieśnicy, szkoła) [zob. także: Mendecka 2003; Pufal-Struzik 2006a].

Przed edukacją stanęło nowe wyzwanie, jakim jest kształtowanie u młodego człowieka postawy otwartości wobec zmian, gotowości do myślenia twórczego i krytycznego oraz aktywnego kreowania własnej biografii. Jak zauważa K. Szmidt, „Problematyka twórczości i kreatywności (...) z pewnej niszy naukowej i dydaktycznej wypłynęła wartkim strumieniem do głównego nurtu pedagogiki akademickiej” [Szmidt 2017, s. 9]. Obecnie obserwujemy, że takie terminy jak twórczość, kreatywność są powszechnie nadużywane i źle rozumiane, co doprowadza do chaosu pojęciowego. Oprócz twórczości jako rodzaju ludzkiej aktywności prowadzącej do

powstania wytworu nowego, oryginalnego i użytecznego społecznie coraz częściej mówi się o kreatywności.

Kreatywność, czyli postawa twórcza człowieka, jest to osobowościowy potencjał większości ludzi, który stanowi podstawowy, poza sprzyjającymi okolicznościami zewnętrznymi, warunek znaczących osiągnięć twórczych. Postawa twórcza nie musi przybierać formy wytwarzania, chociaż oczywiście jej nie wyklucza [Landau 2003, s. 23; Cudowska 2004, s. 81]. Kreatywność rozumiana jest także jako cecha określająca człowieka, który wytwarza oryginalne dzieła teoretyczne lub/i praktyczne [Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 86]. Zatem kreatywna jednostka jest zdolna do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania itd.) [Szmidt 2015, s. 20].

Ogólnie rzecz biorąc, kreatywność jest złożoną dyspozycją do twórczości jednostce przypisaną o tyle, o ile jest ona w stanie słuszenie, celowo korzystać z własnych dyspozycji umysłowych. Zespół dyspozycji do tworzenia jest właściwy wszystkim ludziom, chociaż w różnym nasileniu (egalitarny aspekt twórczości, którego skrajną wersją jest pankreacjonizm) [Nęcka 2001, s. 20; Limont 2003, s. 18]. Owe dyspozycje w znacznym stopniu zależą od warunków otoczenia (wpływy środowiska społeczno-kulturowego w socjalizacji jednostki, w tym także w znacznym stopniu od dotychczasowych wpływów pedagogicznych).

Ważnym pytaniem, które legło u podstaw wielu wysiłków badawczych, było: czy można uczyć kreatywności? Badaniom tym poświęcono kilkadziesiąt lat i już w latach 60. Pokazały one, że zdolności twórcze mogą być podatne na dalszy rozwój [Hallman 1967; Hutchinson 1967; Torrance 1972; Renzulli 1977; Rose, Lin 1984; Isaksen, Parries 1985; Renzulli, Reis 1985, 1991].

Zdaniem K.J. Szmidta kreatywność należy utożsamiać z cechą osoby (aspekt personologiczny), właściwością jej charakteru (postawą), zdolnością generowania nowych, a jednocześnie wartościowych pomysłów, a produkt o cechach nowości i użyteczności należy określać jako twórczy, a nie kreatywny [Szmidt 2015, s. 15, 20]. Według E. Nęcki [2001, s. 19] kreatywność przejawia się zwykle w jakiejś postaci obserwowalnego zachowania, polegającego na produkcji nowych i wartościowych wytworów, przy czym wytworem może być samo zachowanie.

W niniejszej pracy kreatywność odróżniono od twórczości i zgodnie ze stanowiskiem M. Karwowskiego przyjęto, że kreatywność jest złożoną cechą indywidualną jednostki, która wyznacza jej potencjał do twórczego funkcjonowania (do stworzenia czegoś twórczego w przyszłości). Każda jednostka twórcza jest kreatywna, ale nie każda kreatywna jednostka jest twórcza [Karwowski 2009b, s. 17]. Kreatywność bywa określana zamiennie takimi terminami jak „postawa twórcza”, „osobowość twórcza”. Postawę twórczą najdokładniej charakteryzuje S. Popek w autorskiej

koncepcji, której założenia przedstawione są w kolejnym podrozdziale. Na bazie koncepcji autor stworzył także od lat wykorzystywane narzędzie do pomiaru postawy twórczej (Kwestionariusz KANH) oraz zrealizował wiele badań, których rezultaty prezentował w licznych pracach [Popek 1984–2004].

Właśnie wychowanie ludzi kreatywnych (dysponujących postawą twórczą) i stymulowanie twórczych działań uczniów to ważne zadanie stojące przed współczesną edukacją. Kreatywność można rozwijać w biegu życia [Robinson 2010, s. 150]. Troška o rozwijanie kreatywności, o jej zakorzenienie w praktyce edukacyjnej wydaje się być ważnym zadaniem szkoły i jednym z najbardziej pilnych wyzwań współczesnego nauczyciela. Tymczasem niedostosowany do obecnych warunków model szkoły nie wspiera w wystarczającym stopniu aktywności twórczej uczniów. Jest to niepokojący fakt, zwłaszcza że „we współczesnych czasach coraz mocniej człowiek zaczyna odczuwać ciężar niewłaściwego wychowania, którego skutkiem jest m.in. zanik produktywności, inicjatywy, kreatywności” [Uszyńska-Jarmoc 2003, s. 210–211].

Ważnym zadaniem szkoły jest przygotowanie dzieci do zmieniającego się świata i rozwiązywania jego problemów w sposób twórczy. Od strony teoretycznej tą problematyką zajmuje się pedagogika twórczości, której przedstawiciele koncentrują się na edukacyjnych uwarunkowaniach rozwoju kreatywności osób we wszystkich grupach wiekowych oraz na pomocy w tworzeniu [Szmidt 2018, s. 32–33]. Wychowanie do kreatywności i nauczanie twórczości to ważne zadania współczesnej edukacji formalnej i nieformalnej, które mogą być realizowane tylko przez profesjonalnie przygotowanych nauczycieli i dyrektorów szkół, którzy rozumieją wartość twórczości dla rozwoju wszystkich dziedzin życia i pracują w sprzyjającym klimacie. Jak wskazują bowiem badania, dobry klimat społeczny w pracy bardziej decyduje o wydajności danej instytucji niż fizyczne środowisko pracy, chociaż jego znaczenia nie można lekceważyć [Dul, Ceylan 2014, s. 1254 i n.]. Warto także wspomnieć, że ludzie dysponujących potencjałem twórczym przyciągają organizacje (miejsca, instytucje), w których jest klimat twórczy, w którym mają szansę się rozwijać, a ponadto ludzie kreatywni współtworzą klimat twórczy w danym środowisku. Tę ideę rozwija w swojej koncepcji R. Florida [2004, s. 327–329]. Badania w różnych instytucjach także potwierdzają, że pozytywny klimat sprzyjający pracy zespołowej w znacznym stopniu (ok. 35%) decyduje o satysfakcji z pracy, a pośrednio także o efektywności pracownika [Körner et al. 2015]. Y. Tsai wręcz podkreśla, że kultura organizacji „jest jak społeczny klej trzymający organizację razem” (*is the social glue holding an organization together*) [Tsai 2011, s. 99]. Ponieważ każda aktywność twórcza jest rezultatem interakcji cech indywidualnych z kontekstualnym wpływem środowiska pracy [Woodman, Shoenfeldt 1990, s. 10 i n.; Woodman, Sawyer, Griffin 1993, s. 293 i n.], badacze próbowali ustalić, czy istnieje pozytywny związek między

jakością środowiska pracy i kreatywnością pracowników. Związek taki potwierdzono w badaniach w różnych branżach i instytucjach (firmy biznesowe, uniwersytety, dziedzina IT i telekomunikacji i in.) [Tsai et al. 2015, s. 26].

2.2. Postawa twórcza w autorskiej koncepcji Stanisława Popka

Termin „postawa twórcza” wywodzi się z psychologii humanistycznej, której przedstawiciele A.H. Maslow, E. Fromm i R. May podkreślają niezależność twórczych uzdolnień od osobowości i wskazują, że jest bezpośrednia zależność między osobowością jednostki a tendencją do twórczej samorealizacji. E. Fromm wyróżnia pięć cech, które charakteryzują postawę twórczą. Cechy te można odnieść zarówno do nauczyciela, jak i ucznia: zdolność dziwienia się i doznawania olśnienia, zdolność koncentracji, doświadczenie „ja” (autentyczności i identyczności), zdolność akceptowania konfliktów i napięć oraz gotowość „narodzin” każdego dnia [Fromm 1994, s. 57 i n.]. R. Schulz [1994, s. 21] wyróżnia pięć komponentów postawy twórczej nauczyciela: 1. Wiedzę – twórcze podejście do własnej pracy i jej wyników (bardziej prawdopodobne u nauczyciela, którego wiedza jest wewnętrznie uporządkowana, operatywna i heterogeniczna); 2. Cechy intelektualne: elastyczność, otwartość myślenia, płynność i oryginalność myślenia, zdolność dostrzegania ładu w otoczeniu, niezależność, inteligencja, uzdolnienia; 3. Motywację (najbardziej aktywne twórczo są osoby posiadające wysoką autonomiczną motywację poznawczą); 4. Cechy osobowości: oryginalność, niezależność, poczucie odrębności, odwaga, odpowiedzialność, bycie tolerancyjnym, odporność i wytrwałość, krytycyzm, poczucie własnej kompetencji, aktywność, żywotność, ekspresja, elastyczność; 5. System wartości o orientacji przyszłościowej (realizacja tego, co możliwe), innowacyjnej (aprobata zmian), intelektualizm, indywidualizm i aktywizm (czynny stosunek do rozwiązywania problemów). Jednym z komponentów postawy twórczej nauczyciela jest samodoskonalenie (proces kierowania własną aktywnością w celu rozwijania predyspozycji i kompetencji). W tym procesie niezbędne jest dokonywanie samooceny (wewnętrzny monolog). Kreatywny pedagog wciąż poszukuje sposobów działania w dynamicznej rzeczywistości, jest elastyczny i gotowy na zmiany. Nauczyciel będzie bardziej rozwijał własną kreatywność, jeśli pracuje w sprzyjającej atmosferze (pozytywne nastawienie osób znaczących, ich akceptacja). Nie sprzyjają rozwojowi własnej kreatywności onieśmienie, brak wiary we własne siły, lęk przed oceną [Skorecka 2009, s. 138].

Zgodnie z koncepcją S. Popka postawa twórcza to „uksztaltowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna jednostki, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Chodzi zatem o aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego Ja” [Popek 1988, s. 27]. Postawa twórcza nie oznacza „przekraczania granic, lecz odwagę codziennego wypróbowywania ich od nowa i poszerzania najróżniejszymi możliwościami” [Landau 2003, s. 40].

Tabela 1. Model postawy twórczej według S. Popka [2010, s. 24]

Czynniki sfery charakterologicznej			
Postawa odtwórcza	A. Konformizm	B. Nonkonformizm	Postawa twórcza
	C. Zachowanie algorytmiczne	D. Zachowanie heurystyczne	
Czynniki sfery poznawczej			

W postawie twórczej S. Popek wyróżnia dwa wymiary: poznawczy i charakterologiczny (tabela 1). Wymiar poznawczy obejmuje szeroko rozumiane dyspozycje intelektualne i wynikające z nich dwa przeciwstawne rodzaje zachowań: algorytmiczne i heurystyczne. Dominacja zachowań heurystycznych nad algorytmicznymi oznacza wysoką wrażliwość, zdolność obserwacji połączonej z refleksyjnością, elastyczność intelektualną, wyobraźnię, intuicję oraz myślenie dywergencyjne. Sfera ta zapewnia aktywne realizowanie się predyspozycji poznawczych. Natomiast wymiar charakterologiczny postawy twórczej tworzą: konformizm i nonkonformizm. „Konformizm to ogólna tendencja jednostki do podporządkowania się naciskom zewnętrznym, upodobnienia własnego zachowania, sposobu myślenia, poglądów, norm postępowania i temu podobnych do powszechnie przyjętych w danej grupie standardów” [Bernacka 2005b, s. 216]. Z kolei nonkonformizm definiowany jako hipotetyczna cecha osobowości oznacza zdolność do oparcia się społecznym naciskom, przeciwstawiania się opiniom, ocenom, poglądom innych ludzi. Nonkonformizm przejawia się również samodzielnością myślenia i działania na bazie własnego systemu wartości, przełamywaniem nacisków ze strony innych osób, wytworzeniem samodzielnych reguł działania [Bernacka 2005b, s. 215]. Zakładając nadrzędną rolę osobowości w aktywowaniu i realizowaniu potencjalnych możliwości człowieka, S. Popek traktuje nonkonformizm jako rdzeń osobowości twórczej, stanowiący energetyczny zasób motywacyjny [Popek (red.) 2004] będący samo-

napędzającym się mechanizmem sprawczym o własnościach autoregulacyjnych [Deci, Ryan 1985; Tokarz 2005]. Mechanizm ten inicjuje, organizuje i ukierunkowuje potencjalne możliwości i zasoby (twórcze) człowieka na ich ekspresję i/lub realizację [Bernacka 2018, s. 181].

Jeśli osobę cechuje wysoki poziom zachowań heurystycznych i nonkonformizm, można uznać, że posiada wysoko nasiloną postawę twórczą. Natomiast wysokie nasilenie zachowań algorytmicznych i konformizmu świadczy o postawie odtwórczej. Obie grupy zachowań są względem siebie komplementarne, ponieważ w jednakowym stopniu wyznaczają możliwości realizacyjne jednostki.

Autor koncepcji postawy twórczej zakłada nadrzędną, choć absolutnie nie deterministyczną rolę energii osobowościowej w postawie twórczej, która jest czynnikiem wyzwalającym, organizującym i ukierunkowującym działanie na ekspresję i realizację możliwości, czyli „samourzeczywistnienie się” jednostki. Zachowania twórcze opisują m.in. takie cechy jak: aktywność, niezależność, oryginalność, siły witalne, wytrwałość w dążeniu do celu, samodzielność, ekspresyjność, otwartość, tolerancyjność czy elastyczność adaptacyjna [Popek 2000, s. 24].

Zaprezentowane podejście do roli postawy twórczej w aktywności jednostki sytuuje S. Popka w grupie psychologów o orientacji dynamicznej. Autor rozumie postawę za właściwość potencjalną, którą można zmierzyć za pomocą kwestionariusza, i realizacyjną, która może przejawiać się w wytworze [Bernacka, Popek, Gierczyk 2016, s. 34]. Koncepcja postawy twórczej stała się bazą dla wielu badań opisywanych przez S. Popka [2003], których rezultaty wskazują, że postawa twórcza jednostki jest rezultatem przewagi zachowań heurystycznych i konstruktywnego nonkonformizmu.

W pracach poświęconych psychologii i pedagogice twórczości [m.in.: Tokarz 1998, 2005; Popek 2000, 2003; Nęcka 2001; Pufal-Struzik 2015ab, 2016; Szmidt 2015, 2017] jednostkę kreatywną i twórczą charakteryzuje się poprzez wiele cech, wśród których najważniejsze są: niezależność, ciekawość świata, otwartość i chłonność na informacje, elastyczność intelektualna, tolerancja na niejednoznaczność, silne poczucie własnej kompetencji i wartości, raczej niska towarzyskość, samowystarczalność, introwersja, niska potrzeba aprobaty społecznej i afiliacji oraz wyższe od przeciętnego nasilenie zdolności twórczych: płynność, giętkość i oryginalność myślenia, bogactwo wyobraźni, zdolność kojarzenia rzeczy pozornie od siebie oddległych, sprawność posługiwania się metaforą i analogią i in. Z kolei A. Cudowska podkreśla, że poza wspomnianymi wyżej komponentami postawę twórczą charakteryzują także właściwości specyficzne, a wśród nich są następujące: zdolność do utrzymywania wysokiego poziomu mobilizacji i dynamiki procesów psychicznych pozwalająca na szybkie i łatwe przeorganizowanie obrazu świata; pogodny nastrój,

który jest ważny w motywacji jednostki do działań twórczych [Cudowska 2004, s. 89]. Wielu innych badaczy twórczości [Nęcka 1987; Malicka 1989; Turska 1994; Koziński 1997; Pufal-Struzik 2009, 2015ab; Pufal-Struzik, Szewczyk 2015] podkreśla ponadto znaczenie poczucia własnej wartości, swoich kompetencji, a równocześnie krytycyzmu wobec własnych działań i osiągnięć. Ważnymi czynnikami są autonomia jednostki, skłonności emocjonalne czasem z tendencją do zaburzenia równowagi wewnętrznej („pozytywna dezintegracja emocjonalna” [Dąbrowski 1964]). Osoby kreatywne mają nasiloną potrzebę samorealizacji, czyli tendencji do ciągłego rozwoju, którego celem jest pełna integracja osobowości, harmonijna koegzystencja wszystkich jej cech, czyli samourzeczywistnienie [Cudowska 2004, s. 78].

„Oczekiwanym komponentem twórczej postawy jest nonkonformizm, ale nie nonkonformizm powierzchowny, którego celem jest zdobycie popularności, a metodami są np.: ekshibicjonizm społeczny, prowokowanie skandali obyczajowych, szokowanie zachowaniem czy nietypowym wyglądem zewnętrznym” [Bernacka 2005b, s. 215]. Z jednej strony nonkonformizm to zdolność opierania się zewnętrznym naciskom (przeciwstawnym opiniom innych osób), z drugiej zaś – samodzielność myślenia i działania oparta na własnym systemie wartości [Bernacka 2005b, s. 216]. Zdaniem S. Popka dążność jednostki do konformizmu społecznego wpływa najczęściej z uwarunkowań osobowościowych regulowanych przez wpływy społeczne, presję społeczną (poprzez normy, obyczaje społeczne, wartości ideowe, religijne i polityczne). Na jednym krańcu funkcjonowania społecznego są ludzie silnie zharmonizowani ze środowiskiem społeczno-kulturowym, postępujący zgodnie z różnymi stereotypami i przeżywający poczucie zagrożenia, gdy w postępowaniu zdarzy im się wykroczyć poza normy społeczne. Na drugim krańcu znajdują się osoby, które dążą do zmian na zasadzie samosterowności. Kiedy nic się nowego nie dzieje, przeżywają frustrację oraz poczucie braku samorealizacji [Popek 2003]. Według R.E. Bernackiej konstruktywnego nonkonformistę charakteryzuje samodzielność obserwacyjna i intelektualna, elastyczność i rozbieżność (dywergencyjność) myślenia, refleksyjność, aktywność i samodzielność poznawcza, twórcza wyobraźnia oraz duża pomysłowość. Jest świetny w podejmowaniu decyzji w niejasnych okolicznościach, w rozwiązywaniu otwartych i źle skonstruowanych problemów, często rezygnuje z tradycyjnych szablonów na korzyść nowatorskich rozwiązań. Z kolei kreatywnego nonkonformistę charakteryzuje wyższe nasilenie potrzeby tworzenia wyrażającej się zachowaniem niestandardowym, oryginalnym oraz intuicją i potrzebą poznawczą (silne pragnienie wiedzy), dążeniem do zaspokojenia ciekawości, tendencją do badania zjawisk. Potrzeby te są swoistym motorem angażowania się przez nich w aktywność potencjalnie twórczą. Z kolei nonkon-

formiści pozorni charakteryzują się większym nasileniem poczucia bezpieczeństwa oraz usprawiedliwiania siebie, co jest sygnałem zagrożenia dla poczucia wartości własnej [Karwowski, Bernacka 2008, s. 247]. Osoby twórcze ponadto cechuje zdolność do akceptowania konfliktów i napięć społecznych, wysoka odporność na stres i odporność w sytuacjach niepowodzeń [Popek 2003, s. 49–52].

Dla dzisiejszej rzeczywistości charakterystyczna jest zmienność, tymczasowość, chwiejność. Stawia to poważne zadania przed edukacją i nauczycielami, którzy powinni wskazywać wychowankom drogę, proponować „mądre” rozwiązania licznych problemów. Dlatego też w szkole współczesnej potrzeba nauczycieli kompetentnych i twórczych [Panek 1997; Karwowski 2006b]. Wiele badań wskazuje na to, że inteligencja i kreatywność są najlepszymi predyktorami skuteczności nauczyciela (mierzonej ocenami uczniów) [Toor 2014, s. 51 i n.].

2.3. Nauczyciel kreatywny i twórczy w pracy

Jak słusznie podkreśla D. Ambrose, „Nie ma absolutnie niekreatywnych lub doskonale kreatywnych nauczycieli”, ale trudno jest wyobrazić sobie udane nauczanie, które nie zależy od kreatywności nauczycieli [Ambrose 2005, s. 285]. Niemal każdego dnia w szkole nauczyciele angażują się w działania twórcze, kiedy planują i improwizują lekcje, aby zaspokoić potrzeby, zainteresowania i umiejętności konkretnych uczniów, próbując dostosować do nich formalny program nauczania i dostępne zasoby [Rejskind 2000, s. 153; Richards 2007, s. 25–27], a także kiedy rozwiązują różne problemy interpersonalne, kierują pracą uczniów, radzą sobie z wyzwaniami w klasie [Ambrose 2005, s. 283–289].

O cechach nauczycieli kreatywnych i zachowaniach nauczycieli twórczych wiele napisano w literaturze, dlatego w książce podsumowujemy tylko najważniejsze cechy.

Wszelkie innowacje zależą od ludzkiej wiedzy, zdolności i kreatywności, a te z kolei w znacznej części rozwijane są poprzez edukację. Dlatego przed instytucjami i podmiotami edukacyjnymi stoją niezwykle ważne i wysokie oczekiwania. Chodzi o to, aby edukacja skierowana była na rozwój osobowy, w tym na rozwój kreatywności każdego ucznia. Wymaga to wprowadzenia nowatorskich zmian w edukacji adekwatnych do potrzeb współczesności. Zmiany nie dokonają się, jeśli nie zostanie upowszechniony i zaakceptowany ideał nauczyciela twórczego, o czym wiele pisał R. Schulz [1989].

Kim jest nauczyciel twórczy i jaka jest natura jego pracy? Kim jest nauczyciel twórczości? Te dwa interesujące pytania odnośnie do różnych ról nauczyciela stawia T. Giza [2015]. W opinii autorki „»Nauczyciel twórczości« – ten, który odkrywa i rozwija potencjał twórczy uczniów (zdolności twórcze), (...) kto »naucza twórczości«” [Giza 2015, s. 79], podobnie jak innego przedmiotu. W tym celu wykorzystuje metodykę twórczości w pracy zawodowej, robi to świadomie i celowo, systematycznie, zwykle zgodnie z zasadami [Giza 2015, s. 79]. Tym bardziej że wiele badań wskazuje, iż twórczego myślenia i działania można uczyć, pobudzać je u uczniów i rozwijać [Szmidt 2015]. Idea twórczego nauczyciela jest w literaturze wyrażana w różny sposób, ale najczęściej taki nauczyciel jest postrzegany przez pryzmat zaangażowania w innowacje, celowe i wartościowe zmiany, których dokonuje w swojej praktyce zawodowej (programy autorskie, alternatywy, nowatorskie rozwiązania), świadczące o niezależności zawodowej nauczyciela [Giza 2006, s. 101]. Jej wyrazem u kreatywnego nauczyciela jest umiejętność krytycznego dystansowania się od wzorców narzucanych przez otoczenie i poszukiwania własnego sposobu działania. Najlepiej jeśli w szkole jest grupa nauczycieli zaangażowanych i pełnych inicjatyw innowacyjnych dopasowanych do potrzeb społecznych i możliwości uczniów [Potulicka (red.) 2001, s. 59]. Twórczy nauczyciel potrafi dobrze rozpoznać możliwości i potrzeby ucznia oraz zaplanować działania do nich adekwatne. Powinien również dysponować wiedzą profesjonalną na temat twórczości, wykazywać autorefleksję (krytycznie analizować własne i cudze doświadczenia), umieć wykorzystać twórczo posiadaną wiedzę dla dobra ucznia, a także dążyć do samorealizacji w zawodzie [Przyborowska 2014, s. 153 i n.]. Refleksyjne monitorowanie charakteryzuje codzienne działania jednostek, które kontrolują sytuację swego działania, swe własne czynności, oczekując tego samego od innych. Jeśli instytucja jest zdolna do asymilowania najnowszej wiedzy i wykorzystywania w procesie ulepszania działań, świadczy to o refleksyjności instytucjonalnej, która powinna charakteryzować szkołę jako instytucję oraz nauczycieli. Nie mogą oni patrzeć w przeszłość, hołdować tradycji, ponieważ wówczas będą stwarzać bariery w rozwoju szkoły jako instytucji, w rozwoju uczniów i własnym rozwoju zawodowym [Giddens 2003, s. 43].

Na miano twórczego nauczyciela zasługuje nauczyciel o postawie badawczej, pomysłowy, otwarty na pomysły uczniów, niedziałający schematycznie i w sposób sformalizowany, lecz oryginalny i elastyczny i zaangażowany w działania, ciągle poszukujący nowych rozwiązań, nieustannie poszerzający swoją wiedzę i umiejętności oraz podnoszący kwalifikacje zawodowe. To człowiek aktywny w zakresie nowatorstwa pedagogicznego, który potrafi spojrzeć na siebie całościowo – widzi swoje mocne i słabe strony oraz prezentuje postawę twórczą wobec uczniów.

Jednym z komponentów postawy twórczej nauczyciela jest samodoskonalenie, czyli proces kierowania własną aktywnością w celu rozwijania predyspozycji i kompetencji. Konieczna w tym procesie jest wspomniana już autorefleksja, ponieważ pomaga dokonać samooceny własnych działań. Jednak praca nauczyciela nad twórczym rozwojem siebie wymaga funkcjonowania w sprzyjającej atmosferze w szkole. Najważniejsze jest pozytywne nastawienie osób znaczących (np. innych nauczycieli, dyrekcji, rodziców), ich akceptacja i wsparcie, zwłaszcza w sytuacjach trudnych w szkole. Jeśli nauczyciel pozostaje sam w realizowanych działaniach i brakuje mu wiary we własne możliwości, nie będzie aktywny twórczo [Skorecka 2009, s. 138]. Dlatego też władze szkolne powinny zadbać o stwarzanie klimatu do rozwoju twórczego nauczyciela i uczniów. Wówczas można się spodziewać, że nauczyciel będzie bardziej otwarty na rozwój uczniów. „Podstawowymi ideami edukacji nauczycielskiej są otwartość i innowacyjność przy zapewnieniu odpowiednich relacji wartości wiedzy i umiejętności; elastyczność form i procesu kształcenia; wielość i wariantowość myślenia pedagogicznego i stanowisk metodologicznych; drożność form edukacji nauczycielskiej; humanizacja procesu kształcenia; naukowość, integracyjność i interdyscyplinarność (...)” [Banach 2008, s. 23]. Podczas realizacji zajęć dydaktycznych nauczyciel twórczy pomaga w tworzeniu uczniom, wspiera ich i tworzy warunki pomyślnego rozwoju ich kreatywności [Szmidt 2003, s. 87–88]. Nauczyciel prowadzący zajęcia w celu rozwijania kreatywności podopiecznych: dobrze zna swoich uczniów; dostosowuje swoje działania do potrzeb rozwojowych uczniów; orientuje się w atmosferze panującej na lekcjach; docieka przyczyn wystąpienia konkretnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych i trafnie je określa; organizując działania swoje i ucznia, ma świadomość celów dostosowanych do istniejących warunków; planując realizację lekcji, rozpatruje różne warianty doboru warunków i środków; poszukuje własnych rozwiązań; zmienia zaplanowany sposób realizacji lekcji w zależności od jej przebiegu; stosuje różne sposoby kontroli wiedzy uczniów; wnikliwie ocenia uzyskane efekty; potrafi krytycznie ocenić wyniki własnej pracy i umie przyjąć krytykę; zachęca uczniów do współdziałania, pobudza ich inwencję i dążenie do twórczego rozwiązywania problemów [Bieluga 2003, s. 80]. „Każda nowa lekcja, każdy nowy temat, nowy cel lekcji zmusza nauczyciela do modyfikacji swoich zachowań, do zmian obranych wcześniej linii działania, permanentnego dobierania zasad kierujących tym działaniem. W ten sposób nauczyciel staje się podmiotem procesu dydaktycznego. W przypadku funkcjonowania nauczyciela na poziomie twórczym nie można oczekiwać, że jego lekcja będzie zgodna z wzorem, którego się uczył” [Moroz 1996, s. 49–50]. Nie wystarczy, że nauczyciel zna zasady (instrukcje) twórczego nauczania, musi także dysponować wiedzą zgromadzoną w trakcie pracy bazującą na doświadczaniu różnych sytuacji

edukacyjnych, a także nieustannie (niemal po każdej lekcji) dokonywać refleksji nad podejmowanymi działaniami, nad tym, co mu się udało osiągnąć, a jakie posunięcia były błędne. Twórczości w szkole przeszkodzić może zbyt duża pewność nauczyciela, że wszystko wie i robi dobrze. Jak bowiem zauważa H. Kwiatkowska: „Mądrość nauczyciela bardziej określa siła wątplenia i zapytań poznawczo-filozoficznych niż siła upewnień” [Kwiatkowska 1997a, s. 7]. Duże znaczenie ma również postawa nauczyciela wobec uczniów oraz jego inteligencja emocjonalna. Na przykład badania przeprowadzone w wśród nauczycieli w Chinach wskazują, że postawa konserwatywno-autokratyczna koreluje ujemnie zarówno z inteligencją emocjonalną, jak i z kreatywnością nauczyciela. Natomiast postawa demokratyczno-liberalna koreluje dodatnio z inteligencją emocjonalną i kreatywnością [Ng, Hor 2005, s. 205].

Do zadań nauczyciela ukierunkowanego na rozwój twórczości uczniów należy:

- stymulowanie postaw twórczych uczniów;
- dobieranie właściwych osób do zespołów zadaniowych;
- organizowanie pracy zespołów;
- kształcenie we współpracy kreatywnej;
- rozwijanie postawy pozytywnego myślenia i działania;
- rozwijanie umiejętności komunikacji interpersonalnych oraz negocjacji [Antoszkiewicz, Antoszkiewicz, Piech 2002, s. 164].

Szkola powinna być wyposażona w odpowiednie środki materialne do twórczego działania [Wasyłuk-Kuś 1971, s. 25] oraz stworzyć warunki emocjonalne zapewniające dobrą atmosferę w klasie, w której uczniowie czują się bezpiecznie, są akceptowani, ich pomysły są wysłuchane i mogą je zgłaszać z dużą swobodą bez obawy, że zostaną skrytykowani, zwłaszcza za pomysły zaskakujące i niestereotypowe. Wszystko to sprzyja swobodzie przejawiania przez uczniów ciekawości i zainteresowań oraz prezentowania ich własnych, niepowtarzalnych sposobów myślenia. Równocześnie budowane jest przekonanie, że każdy ma prawo do próbowania, błędzenia, popełnienia błędu. J. Uszyńska-Jarmoc uważa, że działania twórczego nauczyciela wspierającego rozwój wychowanka powinny sprowadzać się do:

- tworzenia warunków do powstania zmian rozwojowych poprzez stwarzanie sytuacji do samodzielnego gromadzenia różnorodnych doświadczeń w toku uczenia się;
- towarzyszenia uczniom w procesie rozwoju poprzez udzielanie wsparcia w procesie gromadzenia doświadczeń w toku uczenia się;

- stymulowania zmian rozwojowych poprzez organizowanie i kierowanie procesem uczenia się dziecka w celu inicjowania nowych zmian rozwojowych [Uszyńska-Jarmoc 2005, s. 234].

Nauczyciel, który chce podejmować działania nastawione na rozwój twórczości w klasie, powinien kierować się kilkoma zasadami, takimi jak:

- zasada różnorodności – odnosi się do treści, form, metod i środków dydaktycznych zajęć rozwijających twórczy potencjał. Podstawowym warunkiem jej realizacji jest możliwość dokonywania wyboru z szerokiej oferty. Różnorodność pomaga rozwijać ciekawość poznawczą oraz wyzwolić u ucznia wewnętrzną, autoteliczną motywację do działania;
- zasada odroczonego i wielostronnego wartościowania – odnosi się do pomysłów generowanych przez uczniów. Zachęca do czasowej rezygnacji z krytycznej ich oceny bądź zastąpienia jej oceną informacyjną i opisową;
- zasada względnej przydatności wiedzy – zgodnie z nią zbytne odwoływanie się do racjonalnej wiedzy może spełniać funkcję barierogenną w procesie twórczym;
- zasada respektowania sprzeczności (o charakterze poznawczym, interpersonalnym oraz wynikających z charakteru procesu twórczego) – odwoływanie się do ważnej cechy osobowości twórczej, którą jest tolerancja dla wieloznaczności, dla sytuacji otwartych i niejasnych;
- zasada prymatu emocji pozytywnych – która wymaga stwarzania atmosfery życzliwości i zabawy i daje szansę na większe zaangażowanie w pracę twórczą, niweluje lęk przed działaniem, sprzyja likwidowaniu hamulców emocjonalnych twórczego działania;
- zasada sprawstwa – polega na tworzeniu sytuacji możliwości aktywnego zaangażowania się w różnorodne działania twórcze [Tokarz 2005, s. 213–218].

Nauczyciel powinien także być autonomiczny i respektować podmiotowe potrzeby swoich wychowanków, czyli traktować ich podmiotowo [Mendecka 1999, 2015], unikać działań zmierzających do konwencjonalizacji zachowań, do uległości i podporządkowania. Taki nauczyciel potrafi krytycznie myśleć, przejawia dociekliwość poznawczą, potrafi weryfikować zasadność zewnętrznie narzuconych formalnych przepisów roli zawodowej ograniczających jego działalność dydaktyczno-wychowawczą [Kwiatkowska 1997b]. Potrzebę profesjonalnego i zindywidualizowanego podejścia do uczniów zauważa także K. Konarzewski: „Od nauczyciela wymaga się, by wnikał w niepowtarzalny świat psychiczny każdego ucznia, umiał określić jego mocne i słabe strony, a następnie stworzył mu swoisty świat zewnętrzny, którego wyzwania odwoływałyby się do pierwszych i omijały drugie” [Konarzewski 1995, s. 154].

Rezultaty badań [m.in.: Pufal-Struzik 2006bc, 2010, 2011; Galewska-Kustra 2014; Gralewski, Karwowski 2016; Szmidt 2017] wskazują, że istniejący system edukacji nie sprzyja rozwojowi kreatywności i ciągle w szkołach są nauczyciele, którzy nie tworzą atmosfery twórczej w klasie, nie stymulują rozwoju cech osobowości sprzyjających rozwojowi kreatywności, ciekawości poznawczej uczniów i nie potrafią twórczo inspirować uczniów. Zdaniem A. Cudowskiej w naszym kraju wciąż dominuje „akomodacyjny” i „adaptacyjny” model edukacji. Pierwszy nastawiony jest na przetrwanie, preferowanie *status quo*, drugi na strategię zrównoważenia funkcjonalnego, dopuszczającego zmiany o charakterze incydentalnym i drugorzędnym [Cudowska 2004, s. 269]. Także analiza struktury nauczycielskich ukrytych teorii kreatywności (*teachers implicit theories of creativity*) oraz ich znaczenia dla trafności rozpoznawania i oceniania kreatywnych uczniów wykazała, że postrzeganie przez nauczycieli uczniów twórczych jest złożone i dość często niezgodne z prezentowanymi w literaturze naukowej teoriami kreatywności, a co trzeci polski nauczyciel szkół średnich nie rozumie istoty twórczości. Oznacza to, że ta grupa nauczycieli nie potrafi trafnie zidentyfikować cech kreatywnych uczniów [Tokarz, Ślabosz 2001ab; Malinowska 2009; Gralewski, Karwowski 2016]. Dla przykładu, z badań D. Malinowskiej [2009] nad potocznym rozumieniem przez nauczycieli pojęć „osoba twórcza” i „twórcze zachowanie” wynika, że nauczyciele nie posiadają kompletnej i profesjonalnej wiedzy o twórczości, ich przekonania są rozproszone, niespójne i sprzeczne ze sobą, a obraz cech osoby twórczej (osoba bierna, leniwa, uległa i nadmiernie manifestująca własne ja) jest ubogi i nieadekwatny do danych naukowych na ten temat [zob. także: Tokarz, Ślabosz 2001ab; Wiechnik 2001]. W myśleniu nauczycieli o uczniach uzdolnionych często pojawiają się dwa uporczywe stereotypy: pierwszy to przekonanie, że utalentowani uczniowie są lepsi prawie we wszystkich dziedzinach (przedmiotach nauczania) i drugi, adekwatny do hipotezy dysharmonii w rozwoju uzdolnionych dzieci, wyrażający przekonanie, że uzdolnienia implikują nieprzystosowawcze zachowania społeczne i problemy emocjonalne u uczniów (np. obok większej otwartości na nowe doświadczenia i skłonności introwertywnych uczniowie utalentowani byli spostrzegani jako mniej emocjonalnie stabilni i mniej sympatyczni) [Baudson, Preckel 2013, s. 38 i n.].

W tym miejscu warto przypomnieć, że twórcza praca nauczyciela z uczniem rozpoczyna się od trafnej diagnozy potencjału twórczego ucznia. Obserwacje poczynione w badaniach wskazują, że uczniowie o cechach zbliżonych do twórczego prototypu nie tylko nie zyskują sympatii nauczycieli, lecz także nie są akceptowani przez społeczność klasy, ponieważ ich zachowanie odbiega od oczekiwań nauczycieli dotyczących zachowania się tzw. idealnego ucznia [Alencar 1984; Guncer, Oral 1993].

Niektórzy nauczyciele wierzą, że ich dominująca rola w zadawaniu pytań na lekcji wystarczy, aby uczeń opanował daną umiejętność. Niedoceniana jest rola pytań zadawanych przez uczniów, co jest przejawem ich ciekawości, twórczego potencjału, a czasem po prostu odczuwanej nudy na lekcji, która pojawia się wówczas, gdy uczeń zmuszony jest głównie słuchać i wykonywać polecenia nauczyciela, a nie ma możliwości wyrażenia swojego zdania, podyskutowania, obronienia swoich racji. Jest to sytuacja szczególnie trudna dla uczniów kreatywnych, którzy za wszelkie przejawy ciekawości są krytykowani bądź uznawani za źle wychowanych, złośliwych, nadmiernie ciekawych czy niezależnych [Szmidt 2017, s. 17 i n.].

Nie ulega wątpliwości, że twórcze podejście do wykonywanego zawodu wymaga pasji i zaangażowania ze strony nauczyciela, ale również twórczej postawy uczniów. Nadal zdarza się, że w polskiej szkole przejawy zachowań twórczych u uczniów nie są odpowiednio nagradzane. Bardziej niż twórczość u uczniów cennie są grzeczność, uprzejmość, pilność, punktualność, znajomość faktów z wielu dziedzin, zdolność akceptowania pomysłów innych, posłuszeństwo, uporządkowanie [Pufal-Struzik 2006bc, 2010, 2011; Szmidt 2017]. Szkoła współczesna ciągle nie jest środowiskiem sprzyjającym twórczości, a jej przejawy u uczniów są czasem traktowane przez nauczycieli jako aktywność niewygodna, nadmiernie absorbująca [Klus-Stańska 2008, s. 59]. Słabości współczesnej szkoły w zakresie rozwijania kreatywności uczniów wskazuje także G. Mendecka [2015, s. 91].

Tymczasem, żeby uczeń twórczo myślał i działał, trzeba pomóc mu wyrobić w sobie przekonanie o pozytywnym związku nagrody z twórczością, a zatem dostrzegać i nagradzać takie zachowania uczniów. M. Karwowski podkreśla, że „w szkołach, w których kładzie się duży nacisk na twórcze myślenie uczniów i tworzy się warunki twórczości sprzyjające, nagrody będą twórczość wzmacniać, podczas gdy w szkołach, w których klimat psychospołeczny jest mniej konstruktywny i bardziej zorientowany na działania algorytmiczne, należy oczekiwać hamującego kreatywność uczniów wpływu nagród” [Karwowski 2006a, s. 24].

Powstaje pytanie, czego brakuje nauczycielom, aby nauczać twórczego myślenia i działania w klasie? Przede wszystkim brakuje im wiedzy profesjonalnej na temat twórczości (często mają tylko wiedzę potoczną), dlatego mają trudności w rozpoznaniu zdolności twórczych uczniów, nie rozumieją specyfiki zachowania się ucznia kreatywnego, nie czują się kompetentni w zakresie pobudzania kreatywności uczniów i stymulowania ich działań twórczych [Malinowska 2009; Tokarz 2009].

Podsumowując, warto podkreślić, że rozwijanie u uczniów kreatywności jest ważne nie tylko w dzieciństwie, ale stanowi podstawę do kształtowania proaktywności (dynamicznych aspektów osobowości) w późniejszych latach, czyli bardzo obecnie pożądanej dyspozycji personalnej w planowaniu i realizacji przyszłej kariery.

ry zawodowej przez młodych ludzi [Bańka 2005]. Dzięki postawie ukierunkowanej na zmiany w dorosłości uczniowie będą umieli włączać się w projekty życiowe, prezentować zaradność życiową, świadomie oraz praktycznie opanowywać prawidłowości otoczenia, przewidywać aktywności niezbędne w realizacji pożądanego modelu skuteczności życiowej, a także intencjonalnie konstruować własną drogę życiową również w niesprzyjających okolicznościach [Sadowski 2008, s. 138–141].

Współcześnie coraz więcej ludzi oczekuje humanizacji środowiska pracy, aby mogły samorealizować się twórczo i nawiązywać satysfakcjonujące relacje interpersonalne w pracy.

Stres i wypalenie w zawodzie nauczyciela – źródła, skutki, sposoby radzenia sobie

3.1. Stres i wypalenie zawodowe w różnych koncepcjach

Pojęcie „stres” po raz pierwszy pojawiło się w literaturze naukowej w latach 50. ubiegłego wieku za sprawą H. Selyego [1960]. Najogólniej mówiąc, stres to proces, za którego pomocą czynniki środowiskowe zagrażają równowadze organizmu lub ją naruszają i za którego pomocą organizm reaguje na zagrożenie, a czynniki zagrażające określane są jako stresory, na które człowiek reaguje zarówno fizjologicznie, jak i psychologicznie. Stresujące zdarzenia lub sytuacje wymagają od pracowników pewnych reakcji adaptacyjnych. W słowniku współczesnego języka polskiego stres zdefiniowano jako: „stan wzmożonego napięcia organizmu spowodowany oddziaływaniem szkodliwych bodźców fizycznych i (lub) psychicznych, który wywołuje mobilizację siły lub, przy dłuższym trwaniu, prowadzi do zaburzeń organicznych i psychosomatycznych” [Dunaj (red.) 2001, s. 362].

Stres incydentalny lub o umiarkowanym natężeniu nie musi być zjawiskiem negatywnym, lecz może mieć charakter przystosowawczy, podnosić poziom energii, mobilizować do działania. Jeśli stres wykracza poza swój przystosowawczy charakter i trwa długo, może wywrzeć niekorzystny wpływ na funkcjonowanie człowieka. Zostają przekroczone jego możliwości adaptacyjne, co prowadzi do mniej lub bardziej odległych konsekwencji (zakłócenia w funkcjonowaniu, dezorganizacja zachowania, pogorszenie samopoczucia czy zaburzenia w stanie zdrowia).

Na całym świecie stres jest zjawiskiem powszechnym. W polskich firmach jest bardzo nerwowo – więcej niż co piąty Polak doświadcza codziennie stresu w pracy, a blisko połowa twierdzi, że stresuje się w pracy często lub bardzo często [Kaczmarczyk 2017]. Potwierdzają to wyniki badania „The Workforce View in Europe 2017” przeprowadzonego na zlecenie ADP, dużej międzynarodowej firmy doradczo-usługowej świadczącej usługi w obszarze kadr i płac. W badaniu wzięło udział 9920 dorosłych pracowników z ośmiu krajów: Francji, Niemiec, Włoch, Holandii, Polski, Hisz-

panii, Szwajcarii i Wielkiej Brytanii. Okazało się, że przodujemy w Europie. Aż 22% ankietowanych polskich pracowników deklaruje, że codziennie doświadcza stresu w miejscu pracy i jest to najliczniejsza grupa w porównaniu do pozostałych siedmiu przebadanych krajów. Ponadto w Polsce blisko połowa respondentów (46%) twierdzi, że doświadcza stresu w pracy często lub bardzo często. Na przykład, jak podaje C.D. Spielberger, w USA w latach 1985–1990 proporcja pracowników uskarżających się na stres podwoiła się tak, że ponad 75% czynnych zawodowo osób ocenia swoją pracę jako stresującą [cyt. za: Dudek, Koniarek, Szymczak 2007, s. 321].

Powszechność występowania stresu oraz złożona struktura zjawiska powodują, że nie dziwi fakt, iż powstało wiele teorii stresu i zapewne nadal będą powstawać kolejne. Problematyce stresu i wypalenia poświęcono bardzo wiele prac, nie ma więc potrzeby obszernego jej prezentowania w tej książce, zasygnalizowane zostaną jedynie założenia najważniejszych koncepcji stresu i wypalenia, ze szczególnym uwzględnieniem stresu zawodowego.

Współcześnie w psychologii stres jest rozumiany trojako – jako bodziec, jako reakcja wewnętrzna człowieka oraz relacja między nimi. Ujęcie stresu jako relacji (interakcji) pomiędzy czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi jest obecne również w polskich koncepcjach m.in. T. Tomaszewskiego, J. Reykowskiego, J. Strelaua. Twórca znanej teorii stresu H. Selye uznał stres za zjawisko biologiczne, stanowiące niespecyficzny sposób reakcji organizmu na jakiegokolwiek stawiane mu wymagania: fizyczne, psychiczne lub somatyczne, które mogą być traktowane jako następstwo każdego, pozytywnego lub negatywnego zdarzenia, wobec którego staje człowiek [cyt. za: Oniszczenko 1998, s. 5].

Najbardziej znane na świecie są fenomenologiczno-poznawcza koncepcja R.S. Lazarusa i S. Folkman [1984, 1987] oraz teoria zachowania zasobów S.E. Hobfolla [1989]. Przez badaczy stresu ogólnie akceptowany jest paradygmat interakcyjny stresu i radzenia sobie. Od blisko 50 lat poznawczo-transakcyjny paradygmat R.S. Lazarusa i S. Folkman [1984, 1987] jest najczęściej wykorzystywany przez badaczy na całym świecie. Stres jest procesem dwukierunkowym: środowisko wytwarza stresory i indywidualne sposoby radzenia sobie z nimi. Ludzie sami oceniają czynniki stresujące zgodnie z pierwotnymi i wtórnymi ocenami. Autorzy traktują stres jako określoną relację między jednostką a otoczeniem, mającą charakter procesualny i polegającą na wzajemnym oddziaływaniu. Kluczową składową transakcji stresowej jest ocena poznawcza dokonywana przez podmiot, będąca dynamicznym procesem. Ocena ta stanowi kryterium rozstrzygające o wystąpieniu stresu – stresem jest relacja oceniana przez podmiot jako obciążająca lub przekraczająca jego zasoby – a także decydująca o innych ważnych składowych transakcji stresowej [za: Heszen-Niejodek 2002, s. 41].

W nurcie relacyjnym mieści się także teoria stresu S.E. Hobfolla, zgodnie z którą głównym celem ludzkiej aktywności jest pozyskanie, utrzymanie oraz ochrona zasobów jednostki. Należą do nich: 1. Cenne dla jednostki przedmioty; 2. Warunki (np. dobra praca, satysfakcjonujący związek z inną osobą); 3. Zasoby osobiste (np. inteligencja, umiejętności komunikacyjne, pracowitość); 4. Zasoby energetyczne (np. środki finansowe, wiedza) [Hobfoll 2006, s. 6]. S.E. Hobfoll definiuje stres jako „reakcję wobec otoczenia, w którym istnieje zagrożenie utratą zasobów netto, utrata zasobów netto, brak wzrostu zasobów następujący po ich zainwestowaniu” [Hobfoll 1989, s. 517]. Zatem przyczyną stresu jest zakłócenie równowagi pomiędzy jednostką a środowiskiem. Zdaniem badacza im więcej zasobów posiada jednostka, tym mniej jest podatna na ich utratę, jednocześnie jest bardziej skłonna do uruchamiania spirali zysku nawet w warunkach ekstremalnego stresu, który często wiąże się ze stratą zasobów. Osoby, którym brakuje zasobów, są bardziej narażone na ich utratę [Hobfoll 2006]. Z perspektywy tego ujęcia, mówiąc o stresie w pracy, można przyjąć, że pracownik, angażując się w pracę, musi zainwestować swoje zasoby, ponieść pewne straty po to, aby uzyskać inne zasoby, które mógłby wykorzystać do osiągania swoich indywidualnych celów. Zatem praca w określonych warunkach musi prowadzić do utraty lub pomniejszenia poziomu pewnych zasobów pracownika oraz może wiązać się z niezadowoleniem, gdy zainwestowanie pewnych zasobów nie przynosi spodziewanych zysków. Poziom stresu doświadczanego przez pracownika można oceniać nie tylko za pomocą pomiaru subiektywnie ocenianych cech pracy, lecz także za pomocą oszacowania ponoszonych przez niego kosztów (utrata zasobów) związanych z pracą. W ten sposób można określić stopień stresogenności pracy w danej instytucji. W odróżnieniu od koncepcji R.S. Lazarusa w koncepcji S.E. Hobfolla akcent położony jest na posiadane zasoby, a nie na ocenę własnych relacji z otoczeniem. Teoria zachowania zasobów jest pomocna przy wyjaśnieniu negatywnych skutków stresu i radzenia sobie. Aby skutecznie radzić sobie ze stresem, potrzebna jest wymiana zasobów, zastępowanie jednych drugimi oraz efektywne nimi gospodarowanie.

Interesująca, zwłaszcza z perspektywy holistycznego podejścia do zdrowia, jest psychologiczna koncepcja salutogenetyczna A. Antonovsky'ego. Według autora koncepcji normalnym stanem organizmu nie jest stan pełnej równowagi, ale nieporządek, zakłócenie homeostazy, entropia [Antonovsky 1995, s. 10]. W radzeniu sobie z tą sytuacją ważne są zasoby i potencjały zdrowia – czynniki podmiotowe i pozapodmiotowe, które pozwalają człowiekowi sprostać wymaganiom stawianym przez otoczenie. Kluczowym pojęciem koncepcji jest poczucie koherencji rozumiane jako „globalna orientacja człowieka wyrażająca stopień, w jakim człowiek ten ma dojmujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że (1) bodźce napły-

wające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturuwany, przewidywalny i wytłumaczalny; (2) dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce; (3) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania" [Antonovsky 2005, s. 34]. Składnikami koherencji są: poczucie zrozumiałości, poczucie zaradności oraz poczucie sensowności. Poczucie zrozumiałości odnosi się do „stopnia, w jakim człowiek spostrzega bodźce, z którymi się styka, napływające ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego, jako sensowne poznawczo, jako informacje uporządkowane, spójne, ustrukturuwane i jasne, a nie jako szum – czyli informacje chaotyczne, nieuporządkowane, losowe, przypadkowe, niewytłumaczalne”. Poczucie zaradności jest z kolei definiowane jako „stopień, w jakim człowiek spostrzega dostępne zasoby jako wystarczające, pozwalające sprostać wymogom, jakie stawiają zewnętrzne bodźce”. Natomiast poczucie sensowności to „stopień, w jakim człowiek czuje, że życie ma sens z punktu widzenia emocjonalnego, że przynajmniej część problemów i wymagań, jakie niesie życie, warta jest wysiłku, poświęcenia i zaangażowania, jest czymś »mile widzianym«, a nie obciążeniem, którym człowiek wolałby się nie obarczać” [Antonovsky 2005, s. 34].

Warto wspomnieć również o wkładzie polskich badaczy w problematykę stresu. Przykładem może być stworzona przez T. Tomaszewskiego koncepcja sytuacji trudnej, czyli takiej, w której pojawia się rozbieżność między potrzebami lub zadaniami człowieka a możliwością ich zaspokojenia lub zrealizowania zadań [Tomaszewski 1975]. Sytuacje trudne występują, gdy jednostka realizuje zadania ponad siły, napotyka przeszkody, zмага się z konfliktami, naciskami i zadaniami o zmiennej i niezrozumiałej strukturze. Takim sytuacjom autor nadaje status stresu psychologicznego.

Wybitny polski psycholog J. Reykowski [1966] w autorskiej informacyjno-regulacyjnej teorii osobowości także odniósł się do zjawiska stresu. Źródłami stresu psychologicznego są docierające do podmiotu informacje z otoczenia, które w różnym stopniu odnoszą się do jego potrzeb i oczekiwań: zadanie, trudność i porażka i obciążają system regulacji oraz zmuszają go do dodatkowej aktywności i reorganizacji wcześniej utworzonego porządku (zapowiadają możliwość deprivacji lub straty). Stres psychologiczny to klasa czynników zakłócających określony tok czynności oraz zagrażających człowiekowi bądź uniemożliwiających zaspokojenie potrzeb. Warunkiem, który musi być spełniony, żeby dany bodziec uznać za stresor psychologiczny, jest stosunek pomiędzy bodźcem a podmiotem (stałe cechy człowieka i jego aktualne dążenia i oczekiwania). Stres nie jest immanentną cechą bodźca, nie jest taką cechą, którą można by w nim wykryć poza stosunkiem między danym czynnikiem a człowiekiem. Stres jest cechą bodźca wynikającą z jego

specyficznego stosunku do cech osoby. Jest on charakterystyczny dla danej osoby w danym momencie, odmienny u różnych osób, różny u tej samej osoby w zależności od momentu, w jakim się pojawia, i różny u tej samej osoby w zależności od rodzaju stresora. Pod wpływem silnego natężenia stresu następują zmiany w funkcjonowaniu systemu regulacji: obciążenia systemu regulacji, przeciążenia systemu regulacji, zaniechanie realizacji zadań i koncentracja na obronie przed stresem. Stres wywołuje: procesy adaptacyjne, kiedy następuje ogólna mobilizacja organizmu, lub reakcje destrukcyjne (zaburzenia w procesach: poznawczych, działania, emocji).

Wśród nowszych koncepcji stresu nie można nie wspomnieć o koncepcji źródeł stresu J.F. Terelaka [1999, 2001, 2006, 2008]. Autor akcentuje ważne konsekwencje psychologiczne wynikające z desynchronizacji naturalnych (wrodzonych) rytmów biologicznych ze zmiennością wymagań cywilizacyjnych, związanych z nawykami kulturowymi dotyczącymi pracy i wypoczynku. Jako pierwszy ujął problematykę stresu całościowo. Dokonał przeglądu teorii i źródeł stresu, licznych wyników badań zaprezentowanych w literaturze światowej, ponadto oryginalnych badań własnych. Wprowadził do psychologii nową dyscyplinę – chronopsychologię, której przedmiotem zainteresowania jest zmienność okołodobowa aktywności człowieka i jej determinanty. Koncepcja jest szczególnie przydatna w medycynie, psychologii pracy, psychologii sportu, psychologii klinicznej i psychiatrii. „Stres chronobiologiczny powoduje rozbieżności między reakcjami fizjologicznymi, będącymi odpowiedzią organizmu (sen vs aktywność) na czynniki astronomiczne, związane z naprzemiennością występowania oświetlenia i ciemności (tzw. czynniki pierwszorzędowe), a wymuszonymi reakcjami psychicznymi przez wymagania społeczne, cywilizacyjne związane z porą posiłków, pracy, rozrywki (tzw. czynniki drugorzędowe)” [Terelak 2001, s. 98]. J.F. Terelak zaproponował również własną „habilitystyczno-temporalną koncepcję stresu”. Przedstawił w niej bardzo wiele czynników wywołujących stres: czynniki fizyczne, chronobiologiczne, psychologiczne i socjologiczne oraz reakcje człowieka na stres. Reakcje bezpośrednie (aspekty fizjologiczne, emocjonalne, behawioralne i poznawcze) oraz reakcje na stres chroniczny. Do unikalnych w skali światowej należą własne badania autora zrealizowane podczas rocznej izolacji społecznej w małej (dwudziestosobowej) grupie pracującej na stacji Polskiej Akademii Nauk im. H. Arctowskiego w Antarktyce. Badacz wyjaśnia pojęcia „odporności na stres jako cechy osobowości”.

3.2. Źródła stresu i wypalenia zawodowego u pracowników

W literaturze przedmiotu silny wpływ stresu na wypalenie zawodowe jest dobrze znany [Sęk 2000]. Najmocniejszymi predyktorami wypalenia są: obciążenie pracą i dyssatisfakcja z pracy. Wraz ze wzrostem spostrzeganego obciążenia obowiązkami zawodowymi oraz spadkiem satysfakcji z ich wykonywania rośnie ogólny poziom wypalenia zawodowego.

Źródła stresu rozumiane jako stresory występują we wszystkich koncepcjach, jednak są różnie rozumiane. Na przykład w psychologicznej koncepcji stresu J. Strelaua [1998] źródłem stresu są wymagania, którym jednostka nie jest w stanie sprostać.

Z kolei wedle koncepcji R.S. Lazarusa i S. Folkman [1984] źródło stresu tkwi w otoczeniu, o ile zostanie ocenione przez człowieka jako nadwężające lub przekraczające jego zasoby i zagrażające jego dobrostanowi. Autorzy sugerują, że stres jest procesem dwukierunkowym: środowisko wytwarza stresory, a ludzie dysponują indywidualnymi sposobami radzenia sobie z nimi. Ludzie dokonują oceny poznawczej czynników stresujących. W pierwotnej ocenie jednostka określa, czy sytuacja pogarsza jej samopoczucie, a druga ocena obejmuje poczucie, że nie jest w stanie poradzić sobie z problemem. Oznacza to, że można oczekiwać różnic w ocenie warunków stresu pomiędzy nauczycielami, na których działają podobne stresory. Dlatego tak potrzebne są badania pomagające lepiej zrozumieć, co sprawia, że niektóre osoby ulegają stresowi, podczas gdy inne wykazują odporność. Czynnikiem stresującym może być dowolny bodziec, zdarzenie zewnętrzne lub nawet przewidywanie posiadania niewystarczających zasobów do poradzenia sobie z daną sytuacją. Może to być sytuacja wymagająca szybkiego przetwarzania informacji o określonej objętości i złożoności przekraczającej możliwości percepcyjne lub intelektualne człowieka, stanowiąca dla niego przeciążenie; oddziaływanie szkodliwych bodźców z otaczającego środowiska, zaburzenia funkcji fizjologicznych, izolacja i pozbawienie wolności, frustracja, nacisk grupy i otoczenia przeżywany w stosunku do danego człowieka. Przyczyną stresu mogą także być sytuacje nowe, wymagające podjęcia decyzji (zwłaszcza ryzykownej) czy też rozwiązania trudnych problemów, jak również sytuacje braku kontroli nad zdarzeniami [Oniszczenko 1998, s. 5 i n.].

Szeroko definiuje psychospołeczne stresory/zagrożenia w środowisku pracy D. Merecz. Autorka uważa, że stresory bądź zagrożenia to: „każdy rodzaj bodźca lub każda sytuacja, która za pośrednictwem procesów psychofizjologicznych może doprowadzić do szkody w postaci pogorszenia samopoczucia, dobrego funkcyj-

nowania i/lub zdrowia (...) w gruncie rzeczy psychospołecznym zagrożeniem jest wszystko, co pogarsza samopoczucie lub utrudnia prawidłowe, skuteczne działanie" [Merecz 2010, s. 23]. „Stresor to element wprowadzający do systemu entropię, czyli takie doświadczenie życiowe, którego cechą charakterystyczną jest brak spójności, niedociążenie lub przeciążenie oraz brak udziału w podejmowaniu decyzji” [Antonovsky 1995, s. 42]. Stresor to element bodźca lub sytuacji, który narusza względną równowagę pomiędzy podmiotem a środowiskiem i uruchamia nie tylko mechanizmy adaptacyjne (regulacji psychicznej) zachowania się człowieka, ale także kreatywne radzenie sobie ze stresem [Terelak 2008, s. 104].

Badanie relacji person–environment (P–E) jest szeroko rozpowszechnione i jest szczególnie widoczne w badaniach nad stresem zawodowym na świecie [m.in.: French, Caplan, Harrison 1982; Edwards, Caplan, Harrison 1998; Hecht, Allen 2005; Kristof-Brown, Zimmerman, Johnson 2005; Kreiner 2006]. Podejście typu P–E ma przewagę nad innymi podejściami skupiającymi się bardziej na reakcjach na stresory niż na indywidualnym dopasowaniu pracownika do środowiska pracy [np. Shaw, Gupta 2004]. Podejście to bowiem uwzględnia nie tylko indywidualną rolę warunków środowiskowych i preferencji osobistych, lecz także ich interakcję w wyjaśnianiu dobrego samopoczucia pracownika. Osoba i środowisko działają jako wspólne determinanty dobrego samopoczucia pracowników.

Stres w pracy, czyli stres organizacyjny czy zawodowy, obejmuje klimat organizacyjny, kulturę organizacyjną oraz relacje praca–rodzina [Majewska, Noworol 1995]. Istnieje wiele koncepcji dotyczących natury stresu w środowisku pracy: model R. Karaska, model stresu R. Kahna, teoria L. Leviego i M. Frankenhauser, koncepcja J. Ivancevich, M.T. Matteson, koncepcja kryzysów życiowych G. Caplana, poznawczo-kompetencyjna teoria stresu H. Sęka, Verońska koncepcja stresu T. Marka i in.

W swoim modelu stresu R. Karasek [1979] zwraca uwagę, że interakcja wysokich wymagań i niskiego zakresu kontroli jest szczególnie niebezpieczna z punktu odczuwanego stresu. Do sytuacji stresujących różniących się stopniem wymagań i kontroli autor zalicza: 1. Wysokie wymagania – mały zakres kontroli. Jednostka stresuje się, przeżywa niepokój, nastroje depresyjne, a nawet grozi jej depresja bądź choroba somatyczna, ponieważ otrzymuje trudne zadania, do których wykonania nie ma wystarczającego potencjału. 2. Wysokie wymagania – duży zakres kontroli. W tej sytuacji jednostka ma możliwość rozwoju, ponieważ dysponuje wystarczającym potencjałem do wykonania trudnych zadań, jakie przed nią postawiono. 3. Niskie wymagania – mały zakres kontroli. Sytuacja taka nie motywuje do działania, a bardziej do bierności. Jednostka nie ma żadnych możliwości rozwoju. 4. Niskie wymagania – duży zakres kontroli. Są to sytuacje wywołujące najmniej-

sze napięcie. Wysoki zakres kontroli pozwala optymalnie zareagować na każde pojawiające się – niewygórowane – wymaganie. W takiej sytuacji jest małe ryzyko pojawienia się złego samopoczucia czy też objawów choroby somatycznej. Jak zauważają G. Dugiel i in. [2012, s. 47], jeśli wymagania w pracy są zbyt wysokie, a zajmowane stanowisko nie pozwala na modyfikacje własnych warunków pracy, sytuacja staje się stresująca. W przypadku gdy wymagania są tak samo wysokie, ale organizacja pracy sprzyja zachowaniu autonomii, można mówić o sytuacji prowokującej do aktywności i podejmowania wyzwań. Ważnym czynnikiem modyfikującym, który może działać jako bufor dla stresorów, jest ilość i jakość wsparcia społecznego otrzymywanego od przełożonych i współpracowników. Wyniki badań wskazują również, że istnieje zależność pomiędzy konfliktami w pracy a satysfakcją z życia [Kossek, Ozeki 1998].

Jednym z pierwszych badaczy, który wraz ze współpracownikami podjął zagadnienie stresu organizacyjnego, był R.L. Kahn [Kahn, Byosiore 1992]. W przedstawionym przez nich modelu stres organizacyjny jest to proces, który można opisać na pięciu poziomach. 1. Zdarzenia stresowe (sygnały zwiastujące stres, wielkość i struktura organizacji). 2. Stresory związane z organizacją: środowisko fizyczne i psychospołeczne. 3. Ocena poznawcza dotycząca zagrożenia, straty lub szkody oraz ocena własnych możliwości radzenia sobie ze stresem. 4. Bezpośrednie skutki stresu organizacyjnego: somatyczne, psychologiczne, behawioralne. 5. Długoterminowe skutki stresu organizacyjnego: zdrowotne, psychologiczne i społeczne, np. gorsze funkcjonowanie w roli zawodowej. Stres może się pojawić na każdym z poziomów i być różnie modyfikowany w zależności od czynników osobowych (genetycznie, osobowościowo, demograficznie) albo sytuacyjnych (przypadek, reakcje ludzi). Czynniki stresujące na poziomie intraorganizacyjnym mogą wynikać z: fizycznych atrybutów środowiska pracy, aspektów osobowych (np. obciążenie pracą, konflikt ról społecznych, ograniczenia rozwoju kariery zawodowej, odpowiedzialność za ludzi), aspektów grupowych (właściwości grupy zadaniowej: spójność grupy, uwewnętrznienie norm grupowych, styl zarządzania, typy sieci komunikacyjnych i in.), aspektów organizacyjnych (poziom technologiczny, kultura organizacji, model organizacji i in.). Z kolei czynniki stresujące na poziomie ekstraorganizacyjnym mogą tkwić w zewnętrznych warunkach mających wpływ na funkcjonowanie organizacji. Gdy pracownik jednocześnie odbiera dwa lub więcej przekazów ról sprzecznych ze sobą, przeżywa konflikt ról. Inną z przyczyn zakłócenia procesu przekazywania ról jest brak informacji niezbędnych do jej odgrywania oraz nieumiejętne ich przekazanie przez nadawców. Wówczas występuje wieloznaczność ról. W sytuacji bardzo dużych wymagań w stosunku do pracownika odgrywającego daną rolę, których nie jest w stanie spełnić, mówimy o przeciążeniu ról (spa-

dek motywacji do pracy, wzrost absencji, pogorszenie się jakości podejmowanych decyzji i relacji między pracownikami). Według omawianej koncepcji najbardziej narażony na doświadczanie stresu organizacyjnego jest personel kierowniczy w organizacji, a wynika to z racji obowiązku kontrolowania zachowania pozostałych pracowników zajmujących niższe szczeble w strukturze organizacji.

Według teorii stresu zaproponowanej przez L. Leviego i M. Frankenhausera [cyt. za: G. Dugiel i in. 2012] stres w środowisku pracy może być generowany przez różne czynniki działające jednocześnie i pochodzące ze środowiska fizycznego i społecznego. Może on tkwić w samej pracy i powodować różne przeciążenia, w relacjach z przełożonymi, podwładnymi i współpracownikami, w strukturze organizacyjnej i klimacie emocjonalnym w miejscu pracy oraz w miejscu, jakie zajmuje pracownik w organizacji. Autorzy wymieniają także źródła ekstraorganizacyjne, które dotyczą czynników rodzinnych, kryzysów życiowych, trudności finansowych, braku wsparcia w instytucji, a także złej polityki firmy i możliwości rozwoju kariery w danej instytucji. Do drugiej grupy czynników wpływających na to, czy dany czynnik będzie spostrzegany jako stresujący, czy faktycznie wywoła stres, należą neurotyczne cechy osobowości pracownika (niezrównoważenie emocjonalne, brak inicjatywy, konformizm, sztywne postawy, trudności przystosowawcze, słaba motywacja osiągnięć, typ A zachowania, prężność i in.).

Podobne stresory wymieniają w opracowanym modelu stresu jego autorzy M.T. Matteson i J.M. Ivancevich [1987]. Czynniki stresujące występują: wewnątrz organizacji, na poziomie jednostki, na poziomie grupy i na poziomie organizacji. Prowadzą do licznych reakcji bezpośrednich bądź odroczonej.

Z kolei poznawczo-kompetencyjna teoria H. Sęk [1996, 2000] łączy w sobie elementy poznawczej teorii stresu R.S. Lazarusa oraz koncepcji wypalenia zawodowego w wymiarach: emocjonalne wyczerpanie, depersonalizacja, brak satysfakcji zawodowej, wraz z mechanizmem kompetencji zaradczych odpowiedzialnych za poziom wypalenia. Wypalenie autorka teorii rozumie jako zespół objawów gorszego funkcjonowania ludzi pracujących w zawodach stresowych. Interakcja czynników stresujących i cech osobowych (kompetencji zaradczych) pracownika decyduje o tym, jak poradzi sobie z trudną sytuacją. Z analizy modelu autorki wynika, że wypalenie zawodowe nie jest bezpośrednią konsekwencją stresu chronicznego, lecz stresu, któremu jednostka nie potrafiła skutecznie się przeciwstawić. Do wypalenia dochodzi stopniowo, ponieważ najpierw osoba poddaje analizie poznawczej obiektywnie istniejący stres zawodowy, gdy dochodzi do odczucia obciążenia psychicznego (stresu zawodowego), osoba podejmuje różne próby zmagania się z nim, w zależności od tego, jakimi dysponuje wyuczonymi strategiami radzenia sobie ze stresem i jakie otrzymuje wsparcie społeczne, oraz jakie są jej kompetencje

zaradcze skutecznego bądź nieskutecznego poradzenia sobie ze stresem. Jeśli dotychczasowe doświadczenia w zakresie radzenia sobie ze stresem były pozytywne, osoba bardziej się angażuje, zachowuje kontrolę sytuacji i ma szansę przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu.

Interesująca jest koncepcja stresu organizacyjnego zaproponowana przez T. Marka [Fąfrowicz, Marek 1999]. Nosi ona nazwę Verońska koncepcja stresu i dotyczy wzajemnych relacji występujących pomiędzy pojęciami stresu (sytuacja deficytu zasobów), zmęczenia (zaburzenia oraz desynchronizacja w zakresie zasobów wykorzystywanych do realizacji pewnych czynności) i obciążenia psychicznego związanego ze źródłami stresu zawodowego. Ten hybrydowy model stresu obejmuje najważniejsze wątki współczesnych poznawczych koncepcji stresu i radzenia sobie z nim. W celu odróżnienia stresu od zmęczenia i obciążenia psychicznego autorzy wyróżniają dwa typy wysiłku: psychiczny (związany z poziomem trudności wykonywanego zadania) oraz kompensacyjny (związany z kontrolą stanów organizmu). Autorzy wskazują na różne czynniki powodujące stres w pracy: czynniki indywidualne (cechy osoby: aspiracje, zdolności, sprawności, wiedza, doświadczenie, stan zdrowia, wiek), czynniki sytuacyjne (wymagania stawiane przez zadanie), fizyczne i społeczne warunki pracy oraz czynniki społeczne tkwiące poza pracą. Wszystkie te czynniki (cechy środowiska pracy i cechy osoby) wspólnie powodują stres. Działający na osobę czynnik oceniany jest przez nią jako zagrażający wówczas, gdy poziom jej funkcjonowania odbiega od optymalnego. Wtedy jednostka podejmuje próby zmagania się ze stresem lub zmęczeniem. Jeśli nie radzi sobie w tym procesie, pojawiają się takie emocje jak agresja, lęk, depresja i są to syndromy rozwijającego się stresu.

3.3. Satysfakcja z pracy i inne czynniki związane ze stresem zawodowym

W większości przypadków satysfakcja z pracy jest określana jako czynnik determinujący zachowania w miejscu pracy (np. zmienna niezależna) lub jako pożądaný wynik w sposób samodzielny (tj. zmienna zależna) [M. Crede et al. 2007, s. 515 i n.]. Zadowolenie z pracy jest dominującą konstrukcją literatury organizacyjnej z różnych powodów, w tym wewnętrznej satysfakcji pracowników, relacji satysfakcji z różnymi zachowaniami w miejscu pracy, także z wynikami pracy [Judge, Bono, Locke 2000], oraz postrzeganiem wsparcia organizacyjnego. Metaanaliza prze-

prowadzona przez Y. Fried i G.R. Ferris [1987] podsumowująca blisko 200 badań wykazała korelacje pomiędzy obiektywnymi cechami pracy i satysfakcją z pracy. Wyniki metaanalizy sugerują, że obiektywne cechy pracy stanowią istotną część wariancji satysfakcji z pracy.

Poza stabilnymi i trwałymi cechami środowiska pracy na danym stanowisku są trudne, frustrujące zdarzenia, których doświadczają poszczególni pracownicy, ale nie są one nieodłącznym składnikiem miejsca pracy. Zdarzenia takie mogą być związane z kłopotami w pracy [Cortina et al. 2001], stresującymi wydarzeniami [Kelloway, Barling, Shah 1993], faworyzowaniem niektórych pracowników [Zellars, Kacmar 1999], dyskryminacją w miejscu pracy [Ensher, Grant-Vallone, Donaldson 2001], a nawet mobbingiem i molestowaniem seksualnym [Fitzgerald et al. 1997; Merecz, Mościcka, Drabek 2005]. Źródłem niskiej satysfakcji z pracy jest doświadczanie niesprawiedliwości w miejscu pracy w zakresie krzywdzących działań czy nieuczciwych procedur [McFarlin, Sweeney 1992]. Niska satysfakcja z pracy prowadzi do zachowań wycofujących się, jak wychodzenie z pracy wcześniej [Hollinger 1986; Iverson, Deery 2001], przybycie do pracy późno [Adler, Golan 1981] oraz absencja [Waters, Roach 1971]. Stresory można za J.F. Terelakiem [2008] podzielić na: fizyczne, biologiczne, psychologiczne i społeczne (organizacyjne). Dla przykładu do organizacyjnych źródeł stresu należą: komunikacja społeczna, zarządzanie, struktura grupy zadaniowej, restrukturyzacja grupy zadaniowej, kultura organizacyjna, konflikt ról społecznych, a także praca zmianowa.

Dziesiątki lat badań nad satysfakcją z pracy doprowadziły do zrozumienia, w jaki sposób zarówno czynniki indywidualne (osobowościowe, np. dyspozycje), jak i czynniki środowiskowe (np. warunki pracy, warunki ekonomiczne) wpływają na poziom zadowolenia bądź niezadowolenia pracowników i jak zadowolenie z pracy wpływa na różnorodność ważnych zachowań w miejscu pracy (np. wydajność pracy i efektywność). Wielu badaczy stresu zwraca jednak uwagę na to, że to, co jest źródłem stresu zawodowego dla jednego pracownika, może nie być stresujące dla innej osoby w tym samym środowisku. Badacze zgadzają się z tym, że człowiek dokonuje oceny poznawczej danej sytuacji czy konkretnego czynnika i na tej podstawie twierdzi, czy dany czynnik jest dla niego stresujący czy nie [Cooper, Payne (eds.) 1988; Lazarus, Folkman 1984, 1987].

Badania wskazują, że najwyższy poziom stresu powodują takie warunki pracy, w których jednostka „musi sprostać wysokim wymaganiom, przy jednoczesnym braku możliwości wpływu na pracę (brak kontroli w pracy) i przy niskim wsparciu społecznym” [Cieślak, Wierszal-Bazyl 2000, s. 12; Dróżka 2017, s. 260–261].

Jedną z bardzo ważnych potrzeb pracownika jest utrzymanie pozytywnych i harmonijnych relacji z innymi osobami w miejscu pracy [m.in.: Baumeister, Leary 1995;

Williams, Cooper 1998]. Wysokiej jakości relacje umożliwiają pracownikom uzyskanie większego wsparcia społecznego, zasobów socjalnych od osób nadzorujących lub współpracujących w celu realizacji zadań (wsparcie instrumentalne lub kapitał społeczny) [Lin, Ensel, Vaughn 1981; Bourdieu 1986] oraz wspomagają pracownika w radzeniu sobie z negatywnymi emocjami (wsparcie emocjonalne) [Edwards, Rothbard 1999]. W wielu badaniach udowodniono, że dobre relacje z innymi osobami w środowisku pracy mają pozytywny wpływ na samopoczucie pracowników i zadowolenie z pracy [m.in.: Bogg, Cooper 1995; Siu, Cooper, Donald 1997; Siu 2002]. Ponadto dobre relacje w pracy mogą wzmocnić u pracowników poczucie przynależności do zespołu [Baumeister, Leary 1995; Ryff, Keyes 1995; Lee, Robbins 1998]. Należy wspomnieć, że dobrze układające się relacje interpersonalne w pracy mogą stać się długoterminowymi zasobami instytucji, o istotnym znaczeniu dla zaspokajania związanych z pracą potrzeb pracowników. Poza tym mogą osłabiać negatywny wpływ czynników o charakterze społecznym (np. konfliktów) stresujących pracownika, jak również minimalizować stres spowodowany niedostępnością zasobów socjalnych niezbędnych do realizacji zadań [m.in.: Lin, Ensel, Vaughn 1981; Bourdieu 1986]. Stanowią również źródło ewentualnego wsparcia w sytuacjach trudnych, np. wynikających z relacji praca–dom czy też innych sytuacji stresujących [Kossek, Ozeki 1998; Edwards, Rothbard 1999] oraz wzmacniając potrzebę przynależności do grupy i ogólny dobrostan [Ryff, Keyes 1995]. Badania pokazują, że wsparcie społeczne buforuje wpływ stresorów na wypalenie zawodowe [m.in. van Dick, Wagner 2001]. Przykładowo R. van Dick i U. Wagner [2001] wykazali, że w sytuacji wysokich wymagań pracy pracownicy z niskim poczuciem wsparcia doświadczają bardzo silnego stresu i poważnych problemów ze zdrowiem. Z kolei wyniki innych badań [Russell, Altmaier, Van Velzen 1987] ujawniają, że wsparcie ze strony przełożonych było buforem wpływu stresorów w pracy, m.in. problemów z dyscypliną i konfliktów interpersonalnych na wypalenie w grupie nauczycieli.

Ze względu na problematykę książki warto podkreślić, że w różnych badaniach stwierdzono wpływ harmonijnych relacji interpersonalnych między pracownikami na ich kreatywność w pracy. Niezbędna okazała się także współpraca między nauczycielami a personelem szkoły [Lilly, Bramwell-Rejskind 2004]. Dla zapewnienia dobrych relacji interpersonalnych we współczesnej instytucji edukacyjnej konieczne jest stworzenie optymalnych zasad kanalizowania napięć, wyrażania opinii, sądów, przekazywania komunikatów świadczących o nadchodzących zagrożeniach i niepokojach [Sack, Ziółkowska 2003].

Czynnikami mającymi znaczenie dla jakości wykonywanej pracy dydaktycznej i wychowawczej są fizyczne warunki pracy. Przegląd literatury przeprowadzony

przez M.K. Grzegorzewską [2006, s. 56–58] wskazuje, że do najważniejszych z nich należą: dostęp do środków nauczania, materiałów, wielkość (rozmiar) klas, budynki szkolne, natężenie hałasu, stare pomoce naukowe, nieodpowiednie zaplecze sal lekcyjnych i wyposażenie szkoły, problem transportu i komunikacji do i ze szkoły. Kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na satysfakcję z pracy i pośrednio na odczuwany stres jest rozwój kariery. Jest to czynnik, który odzwierciedla możliwości, jakie ludzie mają do promowania i rozwoju osobistego w pracy [Williams, Cooper 1998; Ostrowska, Michcik 2014]. W większości przypadków stopień kariery zawodowej pracowników nie może osiągnąć preferowanego stanu, ponieważ organizacja nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb pracowników dotyczących rozwoju osobistego i rozwoju kariery [Hackman, Lawler 1971; Oldham, Hackman, Pearce 1976]. Warto podkreślić, że pracownicy z wysokim pragnieniem awansu zawodowego są bardziej zmotywowani do pracy niż ich odpowiednicy. Mogą także doświadczać szczególnego poczucia przepływu (tj. *flow*) [zob.: Csikszentmihalyi 1996]. W celu zwiększenia poczucia przepływu u pracowników i lepszego samopoczucia w środowisku pracy każda instytucja powinna tworzyć motywujący klimat (atmosferę) oraz warunki adekwatne do rzeczywistych możliwości rozwoju kariery zgodnie z preferencjami pracowników.

3.4. Przyczyny stresu w pracy i wypalenia zawodowego nauczycieli

Stres nauczycielski C. Kyriacou i J. Sutcliffe J. [1978, s. 159] definiują jako wystąpienie syndromu negatywnych emocji (gniew czy zniechęcenie), które są rezultatem wykonywanego zawodu.

W szkole występuje szeroki zakres potencjalnie stresujących sytuacji, co sprawia, że zawód nauczyciela wiąże się z podwyższonym ryzykiem emocjonalnym. Emocje są integralną częścią większości działań edukacyjnych [Cooper, Kelly 1993; Chang 2009, s. 193]. We wszystkich zawodach pomocowych istnieje konieczność kontroli własnych emocji i dopasowania ich do specyficznych potrzeb odbiorcy (ucznia, rodzica). Narażenie na ryzyko emocjonalne wynikające z relacji z ludźmi występuje w zawodzie lekarza i przedstawicieli innych zawodów medycznych, policjanta, personelu hotelowego, jak również w zawodzie nauczyciela. Badania prowadzone przez Centre for Occupational and Health Psychology School of Psychology w Cardiff University pokazują, że największy odsetek osób doświadczających wysokiego

poziomu stresu stwierdzono wśród nauczycieli, pielęgniarek i menedżerów [Smith et al. 2000, s. 57]. Także długotrwałe uczucie lęku w pracy spowodowane opresyjnym charakterem organizacji prowadzi do stresu i negatywnych konsekwencji psychologicznych i somatycznych [Paluchowski et al. 2013, s. 76].

Wśród nauczycieli stres jest powszechnie uznawany za rzeczywistość zawodową i bezpośrednio wynika z charakteru pracy (praca z ludźmi) [Tennant 2001].

Istniejące w literaturze światowej teorie stresu przedstawiają różne czynniki środowiskowe lub związane z pracą jako potencjalne stresory oraz ograniczoną liczbę zmiennych osobistych, które mogą sprawić, że nauczyciel mniej lub bardziej będzie w stanie sprostać negatywnemu wpływowi czynników środowiskowych [zob.: Sutcliffe 1978; French, Caplan, Harrison 1982; Laughlin 1984; Kyriacou, Harrison 1985; Raschke et al. 1985; Borg, Riding 1991; Chaplain 1995; Tennant 2001; Dalgard et al. 2007].

Przyczyny stresu różnią się w zależności od każdego nauczyciela. Środowiskowe czynniki stresujące nauczyciela mogą występować w instytucji, w konkretnym środowisku pracy (w zespole), w rodzinie. Jednakże stres może się pojawić ze względu na osobowość i wewnętrzne czynniki nauczyciela (negatywne myśli i uczucia, nierealne oczekiwania, impulsywność, preferowanie uzyskania natychmiastowej przyjemności, unikanie nie lubianych czynności zawodowych, zwlekanie z ich realizacją) [Mohsin, Ayub 2014, s. 224–230].

Stres wywołuje negatywne postrzeganie warunków pracy przez nauczyciela. Nie zależy ono wyłącznie od obiektywnego charakteru sytuacji w miejscu pracy, ale jest raczej funkcją wielu różnych czynników wewnętrznych pracownika (np. cech, właściwości) i zewnętrznych dla pracownika (np. cech pracy) [Crede et al. 2007, s. 515–520].

Nauczyciele w polskich szkołach często skarżą się na stres, stąd zainteresowanie tematem u wielu polskich badaczy [m.in.: Borucki 1988; Biela 1990; Wiśniewski 1990; Strykowska, Trzeciakowska 1994; Tucholska 1996, 1999, 2009; Terelak 1999, 2001, 2006, 2008; Sęk 2000; Grzegorzewska 2006; Ogińska-Bulik 2006; Merecz 2010; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2011; Lubrańska 2012]. Stres jest problemem nauczycieli w różnych krajach. Dla przykładu badania prowadzone w Tajwanie wskazują, że 26% nauczycieli w szkołach podstawowych uważa, że bycie nauczycielem jest niezwykle stresujące. Jako główne źródło stresu zidentyfikowano zmiany w polityce oświatowej rządu [za: Kyriacou, Chien 2004]. Także badania brytyjskie wskazują na podobną liczbę nauczycieli (między 20% a 30%) odczuwających stres w pracy [za: Kyriacou 2000]. Kolejnymi czynnikami obciążającymi emocjonalnie osoby wykonujące zawód nauczyciela są: zaangażowanie w swój własny rozwój zawodowy i nieustanne poczucie presji społecznej z powodu bycia ocenianym przez uczniów,

nauczycieli i rodziców [Muchacka-Cymerman, Tomaszek 2017, s. 95 i n.]. Proces angażowania się w swój rozwój zawodowy jest dynamiczny i systematyczny, w którym ważne są umiejętności dokonywania wielorakich i koniecznych zmian w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zatem istotną rolę odgrywa świadomość pełnionej funkcji w szkole współczesnej, posiadane i uświadamiane kompetencje oraz dążenie do samokształcenia. Ryzyko dla zdrowia nauczycieli stwarza m.in. konieczność stałej współpracy z innymi ludźmi (uczniami, ich rodzicami, innymi nauczycielami, kadrą administracyjną) i angażowania emocji w te relacje. Współpraca między wymienionymi podmiotami jest niezbędna dla tworzenia pozytywnych zmian w szkole [Lilly, Bramwell-Rejskind 2004]. Uczniowie wywodzą się z różnych środowisk, prezentują różne zachowania, nie wszyscy chcą się uczyć, wielu z nich przeżywa stres w szkole. Zrozumiałe jest, że dla nauczyciela stanowi to trudność, którą musi pokonać.

Kolejną przyczyną stresu może być negatywne postrzeganie warunków pracy przez nauczyciela [m.in.: Cieślak, Widerszal-Bazyl 2000; Grzegorzewska 2006; Tucholska 2009; Dróżka 2017]. Nie zależy ono wyłącznie od obiektywnego charakteru sytuacji w miejscu pracy, ale jest raczej funkcją wielu różnych czynników wewnętrznych pracownika (np. cech, właściwości) i zewnętrznych dla pracownika (np. cech pracy) [Crede et al. 2007, s. 515–520].

Ryzyko dla zdrowia nauczycieli stwarzają problemy z zachowaniem uczniów i one są największym źródłem stresu i wypalenia zarówno dla nauczycieli szkół podstawowych, jak i średnich [Laughlin 1984; Raschke et al. 1985; Borg, Riding 1991; Chaplain 1995; Tucholska 1996, 1999; Śliwerski 1999; Sęk 2000; Chang 2009; Pyżalski 2010c; Dróżka 2017 i in.]. Przeprowadzone w 23 krajach, także w Polsce [Piwowski, Krawczyk 2009], badanie międzynarodowe TALIS na reprezentatywnej próbie polskich gimnazjów, w którym analizie poddano 11 czynników klimatu szkoły związanych z zachowaniami uczniów, ujawniły, że dyrektorzy szkół w całej próbie za najbardziej obciążające uznali przeszkadzanie na lekcjach (60%), opuszczanie lekcji (46%) oraz spóźnianie się na zajęcia (39%). Wszystkie te wskaźniki były istotnie wyższe w Polsce, w porównaniu z innymi krajami (odpowiednio: 69%, 63% i 64%). Ponadto istotnie wyższe okazały się także wskaźniki dotyczące następujących zachowań uczniów: przeklinania, oszukiwania i wandalizmu. J. Pyżalski [2010c, s. 63], podsumowując te i własne badania dotyczące niewłaściwych zachowań uczniów, stwierdza, że ogólny obraz radzenia sobie przez znaczną grupę polskich nauczycieli z niewłaściwymi zachowaniami uczniów wygląda dość pesymistycznie. Nauczyciele często reagują „słowo”, nierzadko używają kary fizycznej i skarżą się na brak narzędzi wpływu na uczniów, których zachowania trudno zaakceptować. Wyniki badania upoważniają do uznania niewłaściwych zachowań uczniów w szkole za poważny czynnik stresujący nauczycieli.

Stresujące bywa nadmierne obciążenie pracą [Borg, Riding 1991; Laughlin 1984]. Tymczasem badania J. Pyżalskiego pokazują, że część polskich nauczycieli doświadcza przeciążenia pracą, gdy pojawia się rozbieżność między wymaganiami i zdolnością nauczyciela do przyjęcia tych wymagań. Chodzi o niewystarczające kompetencje nauczyciela. W opinii badacza [Pyżalski 2010c] zestaw czynników obciążających w pracy w ocenie nauczycieli jest obszerny. Za najbardziej obciążające nauczyciele uznali następujące czynniki: zarabiam niewspółmiernie mało do nakładu pracy; programy i plany nauczania są przeładowane; mam zbyt mały wpływ na to, co realizuję w placówce; pomieszczenia socjalne dla pracowników są niezadawalające; zajmuję się zbyt dużą liczbą uczniów; moi współpracownicy rywalizują ze mną; moi przełożeni nie wspierają mnie; moi współpracownicy nie pomagają mi [Pyżalski 2010c, s. 53–54].

Stresująca dla nauczycieli jest źle układająca się współpraca między nimi a personelem szkoły [Leung, Siu, Spector 2000, s. 123 i n.; Lilly, Bramwell-Rejskind 2004, s. 102 i n.]. Warto podkreślić, że szczególnie wewnątrznie zmotywowani, kreatywni nauczyciele, którzy pragną dokonywać twórczych zmian w swojej pracy, cenią dobre kontakty, współpracę i współdziałanie, a nie rywalizację z innymi nauczycielami w szkole [m.in.: Baumeister, Leary 1995; Bramwell et al. 2011; Dróżka 2017].

Stres psychiczny u nauczyciela wywołują także problemy związane z rolą, m.in. konflikt roli i niejednoznaczność roli [zob.: Vazi et al. 2013]. Szczególnie stresujące są czynniki związane z rozwojem kariery, kiedy nauczyciele odczuwają niewystarczające możliwości promowania i rozwoju osobistego w pracy [Williams, Cooper 1998, s. 307 i n.; Dróżka 2017, s. 258–259]. W większości przypadków, kiedy stopień kariery zawodowej pracowników nie może osiągnąć preferowanego stanu, ponieważ organizacja nie jest w stanie zaspokoić wszystkich pragnień pracownika dotyczących rozwoju osobistego i rozwoju kariery, pojawi się rozczarowanie, które prowadzi do stresu [Hackman, Lawler 1971; Oldham, Hackman, Pearce 1976].

Badania W. Dróżki pokazują, że nauczyciele odczuwają brak realizacji wielu potrzeb w pracy, przede wszystkim dotyczących: czasu na rozwój i kulturę, dla siebie i rodziny (32,8%), poczucia bezpieczeństwa socjalnego i materialnego (19,3%), godnych warunków pracy (10,4%). Jedynie 8,1% badanych uznało, że ich potrzeby są realizowane [Dróżka 2017, s. 258]. Najważniejsze utrudnienia w realizacji tych potrzeb w opinii badanych wynikały z czynników finansowych, rodzinnych i zdrowotnych (44,9%), problemów politycznych i ekonomicznych w kraju (5,4%), problemów środowiska zamieszkania (4,2%), stosunków społecznych w szkole i postaw innych nauczycieli (4,0%), czynników psychologiczno-osobowościowych (4,7%) oraz warunków pracy (2,5%). Tylko 4,7% badanych nie odczuwa żadnych przeszkód w realizacji potrzeb [Dróżka 2017, s. 258–259].

Czynnikiem wpływającym na komfort pracy nauczyciela jest autonomia. Nauczyciel ciągle się uczy i wykonuje różnorodne zadania. Jest to możliwe w atmosferze wolności, niezależności decydowania o sposobach wykonania zadań. W swoim zawodzie nauczyciel stopniowo dojrzewa do twórczego myślenia i działania i dzieje się to w toku osobowego i zawodowego rozwoju. Wiele badań, w których poddano analizie te konstrukty i ich relacje, ujawniło wspólną cechę i jest nią konieczność posiadania autonomii przez nauczycieli [Wilson 1993; Pyżalski 2010c]. Niezależność (autonomia) w myśleniu i działaniu jest wspólnym ogniwem, które pojawia się podczas badania motywacji nauczycieli, zadowolenia z pracy, stresu (wypalenia), profesjonalizmu i uprawnień [Kim, Loadman 1994; Brunetti 2001]. W literaturze światowej także podkreśla się, że zarówno nauczyciele, jak i dyrekcja szkoły muszą mieć prawo podejmowania kluczowych decyzji dotyczących świadczonych przez nich usług, a jakiegokolwiek odgórne wprowadzanie zmian jest sprzeczne z rozwojem profesjonalizmu [Firestone, Bader 1992; Klecker, Loadman 1996].

Na poziom postrzegania stresu wpływ mają różne czynniki psychologiczne. Dla przykładu Ch. Doyle i G. Slaven [2004, s. 141 i n.] uważają, że duży wpływ na odczuwanie stresu ma wysoka neurotyczność i negatywna afektywność. Ch. Maslach wraz z S.E. Jackson przeprowadziły badanie na ponad tysiącu pracowników reprezentujących różne zawody. Wyniki wskazują, że osoby pracujące, pozostające w związku małżeńskim lub posiadające dzieci doświadczają mniejszego wypalenia [Maslach, Jackson 1981, s. 99 i n.].

Często zgłaszane są jako predyktory stresu u nauczycieli także czynniki osobowościowe np. niska samoocena, zewnętrzne poczucie kontroli czy niska skuteczność nauczyciela [Kyriacou, Sutcliffe 1978, 1979; Fejgin, Ephraty, Ben-Sira 1995; Byrne 1999]. Z kolei neurotyzm wyraźnie sprzyja wypaleniu zawodowemu i jest jako wymiar osobowości najbardziej odpowiedzialnym za niego czynnikiem [Manlove 1993]. Poczucie skuteczności nauczyciela wyraża się w jego opinii o zdolnościach, potencjale niezbędnym do osiągnięcia pożądanych rezultatów w uczeniu się uczniów, nawet jeśli nie są wystarczająco zmotywowani lub trudni w kontakcie [Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, ve Hoy 1998]. Samoskuteczność jest ściśle powiązana ze samoświadomością, którą A. Bandura [1997] określa jako osobistą wiarę w swoją zdolność do organizowania i realizowania działań. Ważnym predyktorem stresu jest poczucie kontroli w miejscu pracy [Dudek, Merecz, Makowska 2001]. Zewnętrznie zlokalizowana kontrola polega na poczuciu, że jednostka nie ma kontroli nad swoim życiem lub zachowaniem i dlatego jest wykluczona z procesów decyzyjnych, które mają na nie wpływ. Zewnętrznie zlokalizowana kontrola u nauczyciela często jest pozytywnie powiązana ze stresem. Natomiast skuteczność, wewnętrzne umiejscowienie kontroli i zdrowe poczucie własnej wartości to czynniki osobowościowe negatywnie

związane ze stresem i wypaleniem u nauczycieli [Dorman 2003]. Innymi czynnikami osobowościowymi, które mogą chronić nauczyciela przed stresem, są jego wysokie kompetencje: dobra znajomość tematu zajęć z przedmiotu nauczania, umiejętność uczenia się, umiejętność sprawnego komunikowania się z uczniami i adekwatnego reagowania na różne sytuacje w klasie [Gupta, Jain 2007].

Jak pokazują badania W. Dróźki [2017], wśród najbardziej doskwierających problemów i trudności w środowisku pracy nauczyciele wskazują na pierwszym miejscu brak szacunku ze strony uczniów, rodziców i społeczeństwa (39%), a następnie: trudne i nieadekwatne warunki pracy (26,7%), problemy egzystencjalne (brak stabilności zatrudnienia, stres, wypalenie, lęk przed utratą pracy, choroby zawodowe) (25,7%), nadmiar biurokracji (20%), zbyt niska płaca (15,8%), problemy z uczniami (13,8%), w tym lenistwo, brak zainteresowań, niewłaściwe zachowanie [Dróźka 2017, s. 260–261]. Skargi nauczycieli na zbyt niską pensję za pracę oraz inne wspomniane wcześniej trudności zgłaszają nie tylko polscy nauczyciele, lecz także np. amerykańscy. Raport z badania zrealizowanego przez badaczy z Ohio State University na dużej próbie 2054 nauczycieli (*The MetLife Survey of the American Teacher: Transitions and the Role of Supportive Relationships, 2004–2005*) wskazuje, że aktualne wynagrodzenie, a także możliwości rozwoju zawodowego, realizacji profesjonalnych wyzwań, autonomia, warunki pracy i interakcje z innymi nauczycielami i uczniami są ważnymi predyktorami zadowolenia z pracy wśród nauczycieli. Niskie wynagrodzenie i ogólnie złe warunki pracy są głównym powodem rezygnacji z pracy przez nauczycieli.

3.5. Skutki stresu i wypalenia zawodowego u nauczycieli

Doświadczanie silnego stresu w pracy powodujące wypalenie zawodowe prowadzi do licznych konsekwencji dla zdrowia i funkcjonowania nauczyciela. Pierwsze przejawy, które powinny wzbudzić niepokój, są następujące: malejący entuzjazm w stosunku do pracy zastępuje poczucie przymusu jej wykonania jako mało atrakcyjnej, zwlekanie z wykonaniem czynności zawodowych, irytowanie się w pracy z nieważnych powodów, frustracja i przenoszenie jej na grunt rodziny, dystansowanie się wobec uczniów i innych nauczycieli w szkole, zwiększona absencja w pracy, drażliwość (ujawnianie skrajnych emocji), poczucie, że nie warto wkładać dużego wysiłku w nauczanie, bo to nic nie da, zmęczenie po powrocie z pracy często z dużą ilością pracy do wykonania, dolegliwości zdrowotne (zaburzenia snu, łaknienia,

sięganie po alkohol, unikanie towarzystwa i zabawy) [Kędracka 1998]. Pracownicy wypaleni mają mniejsze osiągnięcia zawodowe, ponieważ są mniej efektywni w pracy [Tucholska 2009].

Długotrwałe działanie czynników stresujących w środowisku pracy prowadzi do wielu niekorzystnych zjawisk, takich jak: pogorszenie się stanu zdrowia psychicznego, występowanie chorób psychosomatycznych, pogorszenie się satysfakcji z wykonywanej pracy [Cartwright, Cooper 2002; Byrne, Espnes 2008; Hakanen, Schaufeli, Ahola 2008; Kobayashi, Middlemiss 2009] oraz pogorszenie się jakości relacji z innymi ludźmi [Merecz 2010]. Osoby przeżywające stres w pracy częściej są w niej nieobecni z powodu różnych dolegliwości, pogarsza się także efektywność ich pracy [Kompier, Cooper 1999; Sauter, Hurrell 1999]. Konsekwencją oddziaływania szczególnie silnych bądź długotrwałych stresorów zawodowych, z którymi pracownik nie potrafi sobie poradzić, jest wypalenie zawodowe [Maslach 2000].

Wiele interesujących danych na temat skutków oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli wnoszą badania J. Pyżalskiego [2010abc]. Okazuje się, że prawie 70% badanych nauczycieli zadeklarowało pracę w nadgodzinach, czyli pracują znacznie dłużej, niż wyznacza to pensum dydaktyczne przeznaczone do bezpośredniej pracy z uczniami. Wielu nauczycieli, zwłaszcza mężczyzn, czuje się wypalonych, przede wszystkim w wymiarze cynizm, który oznacza postawę obojętności wobec tego, co się dzieje w pracy, brak dbałości o jakość wykonywanej pracy, minimalne zaangażowanie w pracę, traktowanie jej wyłącznie instrumentalnie na zasadzie: pracuję, bo z czegoś muszę żyć. Jak widać, jest to postawa szczególnie szkodliwa dla jakości wykonywanej pracy [por. także: Sekułowicz 2002; Tucholska 2003].

Liczne są skutki stresu dla zdrowia. Z przeglądu literatury światowej na ten temat [zob.: Pyżalski 2010b, s. 39–41] wynika, że nauczyciele wypaleni zawodowo istotnie częściej w porównaniu z niewypalonymi chorowali na chorobę wrzodową żołądka bądź dwunastnicy, schorzenia nerek i depresję. Okazało się również, że większość badanych zaczęła cierpieć na wymienione schorzenia już po rozpoczęciu pracy w zawodzie nauczyciela. W badaniach [Belcastro, Hays 1984, za: Pyżalski 2010b] ujawniono wiele dolegliwości somatycznych u nauczycieli wypalonych. Z kolei problemy zdrowotne powodowały więcej absencji w pracy [Burke, Green-glass 1995, za: Pyżalski 2010b]. Wśród konsekwencji zdrowotnych wypalenia są także schorzenia narządu głosu [Thomas et al. 2006, za: Pyżalski 2010b]. Osoby doświadczające stresu zawodowego częściej przejawiają negatywne zachowania zdrowotne, tj. nadmierne spożywanie alkoholu, stosowanie substancji psychoaktywnych, nadużywanie leków, palenie tytoniu [Brock, Grady 2001; Pyżalski, Plichta 2007]. Liczne obciążenia w pracy powodują u niektórych nauczycieli poczucie braku sensu pracy [Chang 2009].

Liczne skutki poprzedzonego stresem wypalenia zawodowego wskazują A. Muchacka-Cymerman, K. Tomaszek [2017, s. 105–106]. W wymiarze indywidualnym wypalenie zawodowe wiąże się z apatią i biernością nauczycieli wobec wykonywanych zadań, brakiem inicjatywy oraz generowaniem sytuacji konfliktowych. Wśród zaburzeń fizjologicznych występują choroby psychosomatyczne, m.in. wrzody żołądka, choroby skóry, a nawet nowotwory [Kozak 2009, s. 144]. Ponadto pojawiają się nieprawidłowości w funkcjonowaniu narządu głosu i wynikający z tej przyczyny dyskomfort fizyczny polegający na gorszym funkcjonowaniu zawodowym i społecznym, a w późniejszym okresie także psychicznym (zaburzenia w postrzeganiu siebie). Stany obniżonego nastroju, lęk, stany wzmożonego napięcia to kolejne skutki [za: Muchacka-Cymerman, Tomaszek 2017, s. 105]. Nasilające się zmiany natury psychicznej są dość specyficzne dla wypalenia zawodowego [Maslach 2003]. Często osoby wypalone zawodowo zaniedbują własne potrzeby i obowiązki rodzinne, przyjacielskie i zawodowe. Dokonują także zmian w dotychczasowej hierarchii wartości, wycofują się z kontaktów towarzyskich czy realizacji swoich zainteresowań. Mniej sumiennie wypełniają swoje obowiązki, nie przestrzegają terminów wykonania różnych prac, niechętnie podejmują działania innowacyjne na rzecz instytucji. Poza pracą także w środowisku rodzinnym osoby wypalone gorzej funkcjonują, co powoduje konflikty, a nawet rozpad rodziny [zob. także: Piotrowska 2006; Kozak 2009; Mastalski 2009; Tucholska 2009 i in.].

Ze względu na czas trwania skutków wypalenia u nauczyciela można wymienić trzy stopnie. Pierwszy stopień, czyli stadium ostrzegawcze, objawy przemijają. Drugi stopień to dłużej trwające zmiany i trzeci stopień to już stadium chroniczne [Brewster 1993, za: Lisowska 2012, s. 40–41].

Przegląd literatury pokazuje, że stresory w pracy są predyktorami wielu negatywnych zjawisk dotyczących pracownika, m.in. depresji, problemów ze zdrowiem, braku satysfakcji, a także wypalenia zawodowego [van der Doef, Maes 1999].

3.6. Strategie radzenia sobie ze stresem i wypaleniem w pracy

Jednym z najważniejszych elementów składowych sytuacji stresowej jest radzenie sobie ze stresem. Sposób radzenia sobie często decyduje o kosztach, jakie poniesie osoba w konfrontacji ze stresem. Radzenie sobie ze stresem jest procesem dynamicznym i stanowi odpowiedź jednostki na określoną sytuację [Ogińska-Bulik, Juczyński 2008]. Proces radzenia sobie ze stresem obejmuje „stałe zmieniające

się poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby” [Lazarus, Folkman 1984, s. 141]. Człowiek nie zawsze trafnie ocenia sytuację i nie zawsze podejmuje właściwe działania, aby przeciwstawić się stresorowi. Według wymienionych autorów ludzie korzystają z różnych sposobów radzenia sobie ze stresem: konfrontacja (obrona własnego stanowiska, walka z trudnościami, aby zaspokoić swoje potrzeby); planowanie rozwiązania problemu (zaplanowane działanie wobec sytuacji stresowej); dystansowanie się (podejmowanie wysiłków mających na celu odsunięcie od siebie problemu, unikanie myślenia o nim); unikanie/ucieczka (fantazjowanie, odczekiwanie, myślenie życzeniowe); samoobwinianie się (samokrytyka, autoagresja); samokontrola (powstrzymywanie negatywnych emocji); poszukiwanie wsparcia (szukanie pomocy lub współczucia); pozytywne przewartościowanie (szukanie dobrych stron sytuacji stresowej w celu zmniejszenia poczucia straty lub porażki).

Podchodząc do radzenia sobie z perspektywy ogólnej dyspozycji, można je uznać za względnie stałą tendencję wyznaczającą przebieg radzenia sobie ze stresem. Taką perspektywę przyjmują N.S. Endler i J.D.A. Parker w popularnym w literaturze przedmiotu podziale na trzy style radzenia sobie ze stresem: styl skoncentrowany na zadaniu; styl skoncentrowany na emocjach oraz styl skoncentrowany na unikaniu [cyt. za: Sheridan, Radmacher 1998]. Styl skoncentrowany na zadaniu polega na podejmowaniu w obliczu stresu wysiłku, by rozwiązać problem. Jest to możliwe poprzez zmianę trudnej sytuacji lub przez przekształcenia poznawcze. Z kolei osoba wykorzystująca styl emocjonalny koncentruje się głównie na sobie oraz na własnych reakcjach. Jednostka wykorzystująca ten styl próbuje zmniejszyć emocjonalny niepokój związany z sytuacją stresującą (poprzez m.in. poszukiwanie wsparcia społecznego, wycofanie się z zachowania i myślenie życzeniowe). Natomiast styl unikowy charakteryzuje działania osoby, która w obliczu stresu nie myśli o problemie, ale próbuje odwrócić uwagę od problemu i szukać wsparcia. Wsparcie społeczne jest ważnym zasobem, który ułatwia radzenie sobie ze stresem w różnych dziedzinach życia, także w pracy [Demerouti et al. 2001]. Najczęściej badane jest wsparcie otrzymywane i spostrzegane [Norris, Kaniasty 1996]. Wsparcie spostrzegane odnosi się do aktualnych przekonań co do dostępności różnych form pomocy. Natomiast wsparcie otrzymywane dotyczy form pomocy, które jednostka otrzymała w przeszłości. Lepszym predyktorem zdrowia, dobrostanu i efektywnego radzenia sobie ze stresem jest wsparcie spostrzegane przez pracownika [Łuszczńska, Cieślak 2005].

Jeżeli próbujemy znaleźć najskuteczniejszy sposób radzenia sobie w sytuacji doświadczania stresu, wydaje się, że jest to podejście elastyczne. Kiedy jednostka oce-

nia daną sytuację jako możliwą do zmiany, zdaje się, że strategia skoncentrowana na rozwiązaniu problemu będzie najskuteczniejsza. W badaniach nie dowiedziono, który ze stylów jest najlepszy ze względu na zdrowie jednostki. Radzenie sobie, podobnie jak inne formy celowego zachowania człowieka, zależy od interakcji między czynnikami sytuacyjnymi i indywidualnymi. Styl radzenia sobie jest zmienną dyspozycyjną, która pośrednio określa zachowania zaradcze jednostki. Postawa wobec informacji dotyczących stresującego zdarzenia jest uważana za podstawową właściwość indywidualnego stylu radzenia sobie. Konstruktywne strategie radzenia sobie to bezpośrednie, pozytywne i adaptacyjne reakcje na stres związane z pracą [McCarty, Zhao, Garland 2007]. Negatywne (niszczyielskie) strategie radzenia sobie ze stresem to m.in. izolowanie się od przyjaciół lub członków rodziny [He, Zhao, Archbold 2002]. Ludzie różnią się między sobą pod względem stylu radzenia sobie ze stresem.

Metodologiczne podstawy badań własnych

4.1. Cele i problematyka badań

Przeprowadzone badanie służyło przede wszystkim pogłębionej diagnozie czynników stresujących w środowisku szkolnym w percepcji nauczycieli o postawie twórczej bądź odtwórczej. W badaniach uwzględniono więcej czynników po to, aby pokazać szerszy kontekst dotyczący zjawiska stresu w tej grupie zawodowej. W analizie uwzględniono zatem nie tylko liczne źródła stresu w pracy w opinii nauczycieli, lecz także związek postawy twórczej i odtwórczej z czynnikami stresującymi, symptomami indywidualnymi i organizacyjnymi stresu, sposobami radzenia sobie z nim oraz z wypaleniem zawodowym. Uwzględniono również wiele zmiennych społeczno-demograficznych i biograficznych badanych nauczycieli, które mogły mieć związek ze stresem w pracy.

Ze względu na diagnostyczny charakter badań oraz zastosowany do pomiaru źródeł i skutków stresu zawodowego złożony kwestionariusz (w opracowaniu M.K. Grzegorzewskiej) zawierający bardzo wiele szczegółowych danych jakościowych, zrezygnowano z formułowania hipotez i ograniczono się wyłącznie do pytań badawczych.

Celem badań była próba odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jakie są najczęstsze źródła stresu zawodowego w percepcji nauczycieli i w jaki sposób czynniki te wiążą się z:
 - indywidualnymi (problemy zdrowotne) i organizacyjnymi symptomami stresu;
 - sposobami radzenia sobie ze stresem;
 - objawami wypalenia zawodowego?
2. Czy postawa twórcza nauczyciela jest predyktorem stresu zawodowego?
3. Jakie są różnice pomiędzy nauczycielami o postawie twórczej/odtwórczej pod względem:
 - sposobu spostrzegania czynników środowiska pracy, które w ich ocenie są stresujące;

- symptomów indywidualnych i organizacyjnych doświadczanego stresu;
- strategii wykorzystywanych do radzenia sobie ze stresem;
- poziomu wypalenia zawodowego w zakresie trzech syndromów: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja, poczucie osiągnięć?

Analizy uzupełniono różnicami w doświadczaniu stresu i wypalenia zawodowego w zależności od czynników społeczno-demograficznych charakteryzujących nauczycieli.

W badaniu wykorzystano podejście osobowościowo-interakcyjne. Przyjęto założenie, że człowiek w środowisku pracy z jednej strony podlega wpływowi różnych czynników stresujących, z drugiej zaś reaguje na nie (radzi bądź nie radzi sobie ze stresem, ma problemy zdrowotne, wypala się zawodowo), w zależności od zasobów indywidualnych. W przyjętym podejściu bazowano na nielicznych badaniach koncentrujących się na interakcjach między osobowością twórczą a środowiskiem pracy i funkcjonowaniem pracownika [m.in.: Woodman, Sawyer, Griffin 1993; Oldham, Cummings 1996; George, Zhou 2001; Madjar, Shalley 2008; Zhou, Shin, Cannella 2008]. Badania te wskazują na istnienie efektów interakcji środowiska społeczno-organizacyjnego oraz środowiska fizycznego z osobowością twórczą jednostki i twórczym działaniem. Stwierdzono, że pracownicy o wysokim nasileniu cech osobowości twórczej reagują bardziej pozytywnie na środowisko społeczno-organizacyjne, jednak pod warunkiem, że wspiera ono kreatywność, niż osoby o niskim nasileniu tych cech [Oldham, Cummings 1996]. Autorzy twierdzą, że osoby o niskim poziomie kreatywności mogą odczuwać silne obciążenie lub zirytywanie pewnymi niekorzystnymi warunkami kontekstu społecznego w środowisku pracy i reagować obniżeniem ich wydajności twórczej.

W tym miejscu konieczne jest wyjaśnienie, że w prezentowanym badaniu po pierwsze nie analizowano ogółu cech osobowości twórczej, ale jej znaczący fragment w postaci postawy twórczej nauczyciela, po drugie – celem badania nie było pokazanie, jak percepcja środowiska pracy wpływa na twórcze działanie nauczyciela, tylko na stres w pracy. Takie badanie wymagałoby zastosowania innych narzędzi badawczych. Jak już wspomniano, w badaniu chodziło głównie o diagnozę warunków pracy w szkole i przedstawienie tych, które wywołują stres, zaburzają zdrowie nauczycieli i jak można przypuszczać, mogą obniżać jakość ich pracy z uczniami.

Można mieć nadzieję, że przedstawione rezultaty badania pokażą, które elementy warunków pracy nauczyciele uznają za korzystne (satysfakcjonujące), a które są źródłem stresu, źle wpływają na nauczyciela, budzą niezadowolenie i mają swoje konsekwencje dla zdrowia i funkcjonowania w zawodzie (symptomy wypalenia). Wiedza na ten temat ma duże znaczenie aplikacyjne, szczególnie obecnie, kiedy dokonują się różne zmiany w systemie edukacji. Autorce nie są znane bada-

nia nad stresem w zawodzie nauczyciela, w których analizowano rolę postawy twórczej/odtwórczej nauczyciela w spostrzeganiu środowiska pracy jako stresującego.

4.2. Model badań własnych

Podstawą teoretyczną badań własnych są dwie koncepcje: interakcyjny model stresu zawodowego C.L. Coopera [Cooper, Payne (eds.) 1988] oraz koncepcja postawy twórczej S. Popka [2003, 2010]. Koncepcja postawy twórczej S. Popka została już omówiona w rozdziale 2.2, zatem nie ma potrzeby prezentować jej w tym miejscu. Natomiast mniej znany jest model C.L. Coopera, który w polskich badaniach nad stresem zastosowała M.K. Grzegorzewska. Na podstawie książki wspomnianej autorki [Grzegorzewska 2006, s. 69–72] można stwierdzić, że model uwzględnia transakcyjne aspekty występujące w wielu modelach lat 80. XX wieku. W modelach tych stres spostrzegany był jako wynik wzajemnych oddziaływań między indywidualnymi potrzebami, zasobami, wymaganiami, ograniczeniami i czynnikami ułatwiającymi w środowisku jednostki. Zaletą modelu C.L. Coopera jest całościowe ukazanie sytuacji w miejscu pracy, na podstawie percepcji nauczyciela, jako zagrażającej, z uwzględnieniem pięciu kategorii: czynników wewnętrznych w stosunku do pracy, czynników związanych z rolą odgrywaną przez jednostkę w organizacji, czynników obejmujących relacje społeczne w środowisku pracy, związanych z rozwojem kariery oraz czynników odnoszących się do klimatu i struktury organizacji. Z modelu wynika, że sytuacja w pracy może być spostrzegana jako groźna lub zagrażająca jednostce z powodu interakcji bądź nałożenia się dwóch lub więcej stresorów o dużej sile. W konsekwencji równowaga między zagrożeniem a zdolnościami radzenia sobie z nim przedstawia się jednostce jako funkcja zaburzona. To właśnie stanowi zasadniczy moment w procesie zrozumienia stanu stresu. Przedstawiona teza stanowi podstawę teorii „dopasowania człowieka do środowiska” [French, Caplan, Harrison 1982]. Brak dopasowania pracownika do wykonywanego zawodu z różnych powodów (brak umiejętności, zdolności, odmiennych potrzeb i wartości) powoduje niezadowolenie z pracy, stres, lęk, depresję i in.

Czynniki stresogenne związane z charakterem pracy, rolą pracownika w organizacji, jego relacjami z innymi, rozwojem kariery, strukturą i klimatem w organizacji oraz relacjami praca–dom w opinii M.K. Grzegorzewskiej [2006, s. 70] mogą nakładać się na siebie i dlatego należy je analizować kompleksowo.

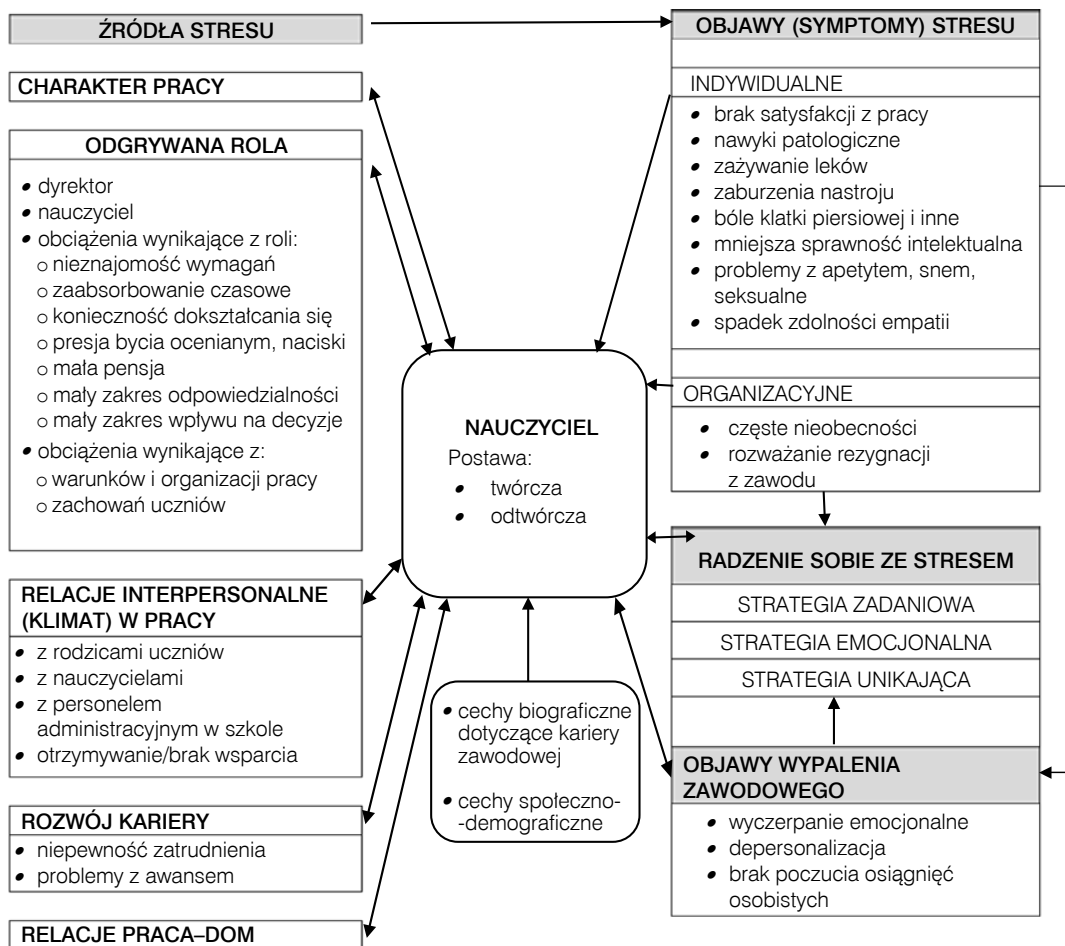
Mocną stroną modelu C.L. Coopera jest to, że uwzględnia on wiele przyczyn stresu zarówno grupowych, jak i indywidualnych, których doświadcza pojedynczy pracownik. Właśnie pracownika C.L. Cooper umieszcza w centrum modelu, a następnie analizuje przyczyny stresu pod względem odrębnych stresorów w organizacji czy w rodzinie. Stres jest subiektywnym, psychologicznym doświadczeniem jednostki, odnosi się przede wszystkim do wad jej charakteru i braku umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Oryginalny model stresu zawodowego C.L. Coopera jest dostępny w książce M.K. Grzegorzewskiej [2006, s. 71].

W celu prezentacji wielostronnych i wielowymiarowych zależności zachodzących między przyjętymi w niniejszej pracy zmiennymi posłużono się modelem C.L. Coopera specjalnie adresowanym do badań nauczycieli. Jednak dla potrzeb badań własnych w opracowanym modelu badawczym dokonano pewnych modyfikacji, które nie zmieniły głównych założeń autora koncepcji. Za A. Kamińskim [1982, s. 62] przyjęto, że model stanowi ogólne pojęcie „utworzone przez wyselekcjonowanie i wyabstrahowanie z określonej rzeczywistości pewnych jej istotnych elementów i zbudowanie z nich syntetycznej struktury, będącej skrótem obrazem danej rzeczywistości”. Zaprezentowany poniżej model badawczy (rysunek 1) spełnia funkcję mapy pojęciowej, przedstawiającej w formie graficznej związek między badanymi zmiennymi [zob. Babbie 2004, s. 412]. Należy zaznaczyć, że model jest schematem, a zatem z konieczności uproszczeniem zakładanej rzeczywistości. Stąd wynika konieczność dokonania pewnych wyjaśnień. Po pierwsze, struktura modelu interakcyjnego, wynikająca z podejścia systemowego i holistycznego, nie tworzy sumy właściwości, a jest bliższa pojęciu asymilacji. Elementy wzajemnie przenikają się, co wyklucza pojęcie hierarchiczności (dominacji) któregoś z nich. Po drugie, zaprezentowana struktura modelowa nie preferuje ani ujęcia personalistycznego (wyłącznieści cech indywidualnych), ani też ujęcia socjologicznego (wyłącznieści cech środowiska społecznego, ekonomicznego/pracy). Po trzecie, ujmuje środowisko jako warunki życia i pracy w jego obiektywnym kształcie, ale subiektywnym odbiorze. Człowiek bowiem reaguje na istniejące obiektywnie środowisko.

Podobny do przedstawionego sposób myślenia przyświeca również podejściu zaprezentowanym przez C.L. Coopera, który także akcentuje znaczenie postrzegania (percepcji), odbioru przez człowieka czynników środowiska pracy jako stresujących bądź nie, co różni ludzi od siebie i stanowi dużą trudność w badaniu stresu. W tych samych bowiem warunkach oddziaływania środowiska pracy jedni ludzie odbierają jego wpływ jako frustrujący, stresujący, inni jako warunki do dobrego funkcjonowania w roli zawodowej (w pracy). Pracownik, jak każdy człowiek, jest równocześnie wewnątrznie i zewnątrznie sterowny.

Opracowany dla potrzeb badań własnych model badawczy oparty na modelu stresu zawodowego C.L Coopera [Travers, Cooper 1996b] przedstawiono na rysunku 1.

Należy zaznaczyć, że przedstawiony model jest ogólny i oczywiście nie wyczerpuje wszystkich zależności, jakie zachodzą między omawianymi cechami. W centrum modelu umieszczono nauczyciela, a konkretnie zespół cech osobowościowych składających się na postawę twórczą oraz inne cechy indywidualne: biograficzne związane z karierą zawodową oraz społeczno-demograficzne. Założono, że cechy indywidualne mają wpływ na spostrzeganie środowiska pracy jako stresującego,



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 1. Model badawczy

obciążającego. W modelu pokazano grupy czynników stresujących związanych z: charakterem pracy, odgrywaną rolą zawodową, relacjami z innymi osobami w środowisku pracy, rozwojem kariery i relacjami dom–praca. Wprawdzie celem badań było przede wszystkim rozpoznanie czynników najbardziej stresujących nauczycieli w szkole w ich percepcji, ale żeby pokazać złożoność zjawiska stresu w pracy, wielość czynników, które o nim decydują, interakcji między nimi umieszczono w modelu także symptomy stresu, strategie radzenia sobie z nim i syndromy wypalenia pracą: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja, poczucie osiągnięć. Jednak w analizie poświęcono im mniej miejsca.

4.3. Materiał i metoda

4.3.1. Narzędzia badawcze

W celu udzielenia odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze wykorzystano kwestionariusze:

1. Do badania źródeł i skutków stresu zawodowego, sposobów reagowania na stres przez nauczycieli zastosowano „Kwestionariusz na temat stresu wśród nauczycieli” opracowany przez dr M.K. Grzegorzewską na podstawie metody *Survey on stress in teaching* © 1996 C.J. Travers i C.L. Cooper. Ten obszerny kwestionariusz ma charakter samoopisowy. W instrukcji prosi się badanego o udzielanie odpowiedzi na podstawie swojego samopoczucia w okresie ostatnich trzech miesięcy. Kwestionariusz składa się z sześciu części, które stanowią połączone w całość kwestionariusze różnych autorów, tłumaczone bądź adaptowane do własnych badań przez M.K. Grzegorzewską [2006]. Pierwsza część zawiera pytania o podstawowe dane demograficzne oraz przebieg kariery zawodowej. Druga część dotyczy zdrowia psychicznego i częściowo także fizycznego badanych nauczycieli. Autorka wykorzystała tu „Kwestionariusz do Badania Poziomu Zdrowia Psychosomatycznego” [Crown, Crisp 1979]. Są tu 24 pytania dotyczące różnych dolegliwości zdrowotnych u nauczycieli. W części trzeciej zawarte są pytania o różne zachowania i nawyki nauczycieli. Satysfakcji z pracy dotyczy 15 pozycji stanowiących czwartą część kwestionariusza M.K. Grzegorzewskiej. Każda z pozycji dotyczy jakiegoś aspektu warunków pracy, a zadaniem badanego jest określić, w jakim stopniu jest zadowolony z tych warunków. Kolejna, piąta część kwestionariusza służy do badania źródeł stresu, z którymi nauczyciele spotykają się w pracy. Kwestionariusz zawarty

w tej części opracowali C.J. Travers i C.L. Cooper [1996b]. M.K. Grzegorzewska dla celów badań własnych przetłumaczyła oryginalną wersję kwestionariusza na język polski i za zgodą autorów poddała adaptacji do polskich warunków. Kwestionariusz zawiera 95 pozycji, a w każdej z nich przedstawiony jest syntetycznie jeden czynnik, który może potencjalnie powodować napięcie u nauczyciela. Za pomocą tej zintegrowanej miary można określić główne źródła stresu w pracy. Pytania zawarte w ostatniej szóstej części kwestionariusza odnoszą się do stosowanych przez nauczycieli sposobów radzenia sobie ze stresem w pracy. Wykorzystano tu „Skalę Radzenia Sobie” zaczerpniętą z kwestionariusza Wskaźnik Stresu Zawodowego (*Occupational Stress Indicator* – OSI) [Cooper, Sloan, Williams 1988]. W pierwszej części skali jest 28 pozycji, które opisują różne sposoby postępowania w sytuacji doświadczania stresu, sytuacji trudnej. Dodatkową pozycją jest prośba do badanego, aby wskazał osoby, z którymi ostatnio rozmawiał o swoich stresujących przeżyciach. Chodzi o wsparcie ze strony tych osób.

2. Pomiaru postawy twórczej/odtwórczej u nauczycieli dokonano „Kwestionariuszem Twórczego Zachowania KANH II” (wersja dla nauczyciela) S. Popka [2010]. Kwestionariusz jest oparty na interakcyjnej teorii zdolności i został zastosowany w celu określenia, czy nauczyciele mają postawę twórczą, czy też odtwórczą. Kwestionariusz KANH jest najbardziej popularną samoopisową metodą wykorzystywaną w polskiej psychologii i pedagogice twórczości. Popularność tego narzędzia wynika przede wszystkim stąd, że „jest elegancką operacjonalizacją teoretycznego modelu postawy twórczej” opracowanego przez S. Popka [Karwowski, Gralewski 2013, s. 212] oraz jednym z najbardziej udanych narzędzi pomiarowych w polskiej psychologii twórczości [Karwowski, Gralewski 2013, s. 213]. Kwestionariusz składa się z 60 stwierdzeń, które tworzą 4 skale niższego rzędu: konformizm, nonkonformizm, zachowania heurystyczne i zachowania algorytmiczne, dające 2 czynniki wyższego rzędu – postawę twórczą i odtwórczą. W ujęciu S. Popka postawa twórcza jest dynamicznym konstruktem, na który składają się nonkonformizm i zachowania heurystyczne. Nonkonformizm odpowiada za sferę osobowościową ważną dla twórczości – znajdują się tu takie elementy jak: niezależność, aktywność itd. [Poppek 2003, 2010]. Konformizm i nonkonformizm w Kwestionariuszu KANH [Poppek 2010] są operacjonalizowane jako zespół 15 cech, które są wartościami ciągłymi i mają postać dychotomiczną, podobnie jak zachowania algorytmiczne i heurystyczne. Zachowania heurystyczne reprezentują sferę intelektualną i składają się na nie m.in. takie cechy jak samodzielność obserwacji, pamięć logiczna, wyobraźnia twórcza itd. Zachowania algorytmiczne wyznaczane są przez nastawienie kopiujące i reprodukcyjne. Narzędzie to nie mierzy konkretnych uzdolnień „do czegoś”, w kategoriach działalności, przedmiotu nauczania itp., ale pozwala na diagnozę

ogólnych uzdolnień twórczych i odtwórczych w sferze poznawczej i motywacyjnej osobowości człowieka. Stwierdzenia w liczbie 60 zawarte w kwestionariuszu związane są z różnorodnymi czynnościami człowieka, jakie zachodzą w procesie działania bądź w sytuacji uczenia się [Popek 2010]. Według M. Karwowskiego [2009b, Karwowski, Gralewski 2013] Kwestionariusz KANH autorstwa S. Popka jest rzetelnym narzędziem i najczęściej wykorzystywanym do badania postaw twórczych w Polsce. Kwestionariusz ma dobre właściwości psychometryczne: zadowalającą rzetelność (współczynnik rzetelności dla skali konformizm–nonkonformizm wynosi $r_{bi} = 0,87$, a dla skali zachowania algorytmiczne–heurystyczne $r_{bi} = 0,83$) [Popek 2000].

Uzupełniając zastosowano jeszcze jedno narzędzie.

3. „Kwestionariusz MBI” (*Maslach Burnout Inventory*) do oceny wypalenia zawodowego. W naszym badaniu wykorzystano starszą wersję kwestionariusza MBI składająca się z 25 pytań [Sekulowicz 2002]. Przy każdym pytaniu znajdują się rubryki z odpowiedziami oznaczone w następujący sposób: 3 – bardzo często, 2 – czasami, 1 – rzadko, 0 – nigdy. Do każdej z odpowiedzi przypisane są konkretne punkty od 0 do 3. Kwestionariusz bada trzy przejawy wypalenia zawodowego: emocjonalne wyczerpanie, depersonalizacja oraz poczucie osiągnięć.

Badanie powyższymi narzędziami przeprowadzono z zachowaniem warunków dobrowolnego uczestnictwa i anonimowości. O anonimowości badań nauczyciele zostali wcześniej poinformowani.

Wzory narzędzi zastosowanych w badaniu własnym załączono w aneksie.

4.3.2. Charakterystyka badanej grupy

Badania prezentowane w książce przeprowadzono na terenie województwa świętokrzyskiego w różnych szkołach. Miały charakter indywidualny. Dobór osób badanych był celowy. Wzięło w nim udział 402 nauczycieli (w tym 9 nauczycieli pełniących obowiązki dyrektorskie, tzn. funkcję dyrektora lub zastępcy dyrektora). Po dokonaniu procedury „czyszczenia” zbioru danych do analizy statystycznej zakwalifikowano 361 osób. Wyeliminowano 41 osób, w tym 12 osób, z powodu niekompletnie wypełnionych kwestionariuszy, oraz 29 osób na podstawie wyników w Kwestionariuszu KANH II. Kwestionariusz ten bowiem pozwala na oszacowanie relacji cech nonkonformistycznych do konformistycznych (N–K) u badanych oraz relacji heurystyk do algorytmów (H–A) w zachowaniach badanych. Na podstawie tych dwóch zmiennych otrzymano następujące kategorie grup:

- badani o przewadze nonkonformizmu nad konformizmem (steny 7–10 skali N–K: N = 235)

- badani o względnej równowadze cech nonkonformistycznych i konformistycznych (steny 5–6 skali N–K: N = 48)
- badani o przewadze konformizmu nad nonkonformizmem (steny 1–4 skali N–K: N = 119)
- badani o przewadze heurystyk nad algorytmami (steny 7–10 skali H–A: N = 244)
- badani o względnej równowadze zachowań heurystycznych i algorytmicznych (steny 5–6 skali H–A: N = 88)
- badani o przewadze algorytmów nad heurystykami (steny 1–4 skali H–A: N = 70)

Po złożeniu powyższych kategorii otrzymano dziewięć grup o następujących cechach i liczebnościach:

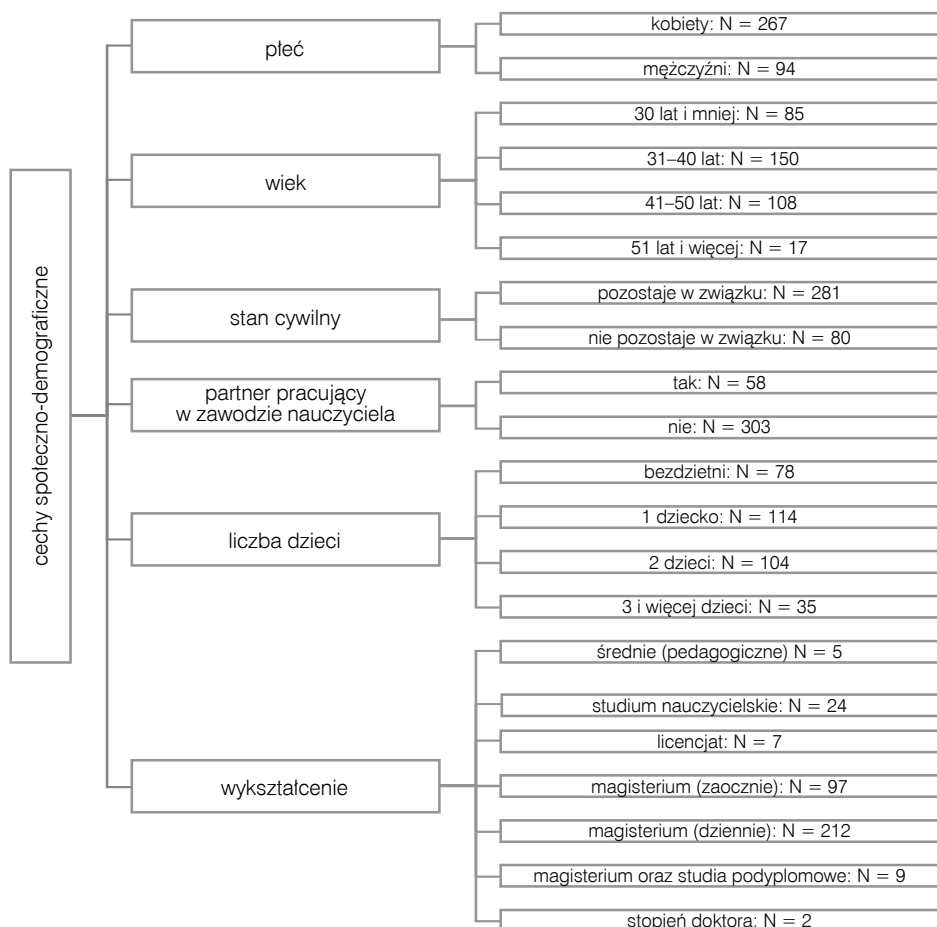
- A. badani o przewadze nonkonformizmu nad konformizmem + badani o przewadze heurystyk nad algorytmami: N = 220;
- B. badani o przewadze nonkonformizmu nad konformizmem + badani o względnej równowadze zachowań heurystycznych i algorytmicznych: N = 13;
- C. badani o przewadze nonkonformizmu nad konformizmem + badani o przewadze algorytmów nad heurystykami: N = 2;
- D. badani o względnej równowadze cech nonkonformistycznych i konformistycznych + badani o przewadze heurystyk nad algorytmami: N = 20;
- E. badani o względnej równowadze cech nonkonformistycznych i konformistycznych + badani o względnej równowadze zachowań heurystycznych i algorytmicznych: N = 23;
- F. badani o względnej równowadze cech nonkonformistycznych i konformistycznych + badani o przewadze algorytmów nad heurystykami: N = 5;
- G. badani o przewadze konformizmu nad nonkonformizmem + badani o przewadze heurystyk nad algorytmami: N = 4;
- H. badani o przewadze konformizmu nad nonkonformizmem + badani o względnej równowadze zachowań heurystycznych i algorytmicznych: N = 52;
- I. badani o przewadze konformizmu nad nonkonformizmem + badani o przewadze algorytmów nad heurystykami: N = 63.

W analizie nie uwzględniono bowiem grup C i G ze względu na skrajnie przeciwne cechy ujawnione w Kwestionariuszu KANH oraz grupy E ze względu na jej zbyt małą liczebność, aby móc porównywać ją do grup o przewadze postawy twórczej lub odtwórczej. W odniesieniu do postawy twórczej/odtwórczej wyłoniono dwie grupy osób: badani o przewadze postawy twórczej ($N = A + B + D = 253$) oraz badani o przewadze postawy odtwórczej ($N = F + H + I = 120$).

Podsumowując, do analiz ze zmienną postawa twórcza/postawa odtwórcza wykorzystano wyniki grupy liczącej 373 osoby. Natomiast do analiz pozostałych zmiennych wyniki 361 osób.

Na rysunku 2 przedstawiono cechy społeczno-demograficzne badanej grupy nauczycieli.

W grupie badanych nauczycieli zdecydowanie więcej jest kobiet niż mężczyzn. Feminizacja zawodu nauczycielskiego jest faktem w wielu krajach na świecie [Gromkowska-Melosik 2013]. Pod względem wieku badani najczęściej mieszczą się w przedziale 30–40 lat i pozostają w związku z partnerem, który pracuje w innym zawodzie. Grupa badanych z jednym dzieckiem jest nieco liczniejsza od badanych z dwójką dzieci lub więcej. Wśród osób badanych najwięcej jest nauczycieli z tytułem zawodowym magistra.



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2. Badani według cech społeczno-demograficznych

Po dokonaniu operacjonalizacji zmiennych i charakterystyki zastosowanych narzędzi badawczych przyjęto następujące kryteria postępowania badawczego w analizowaniu wyników badań: do oceny istotności różnic międzygrupowych wykorzystano statystyki nieparametryczne ze względu na brak spełnionego założenia o normalności rozkładów, koniecznego w przypadku statystyk parametrycznych. Oceny różnic pomiędzy dwiema grupami dokonano za pomocą statystyki Z dla testu U Manna–Whitneya, a do oceny różnic pomiędzy trzema lub więcej grupami zastosowano nieparametryczną analizę wariancji Kruskala–Wallisa (H).

W analizie związków pomiędzy czynnikami indywidualnymi i źródłami oraz skutkami stresu w pracy zastosowano miary związku między parami zmiennych, z których jedna jest zawsze zmienną niezależną, a druga jedną ze zmiennych zależnych.

Wyniki badań

5.1. Cechy biograficzne dotyczące kariery zawodowej badanych nauczycieli

Prezentacja wyników badań własnych rozpoczyna się charakterystyką cech biograficznych nauczycieli dotyczących ich kariery zawodowej.

Najliczniej reprezentowana jest w badanej próbie grupa nauczycieli ze stażem pracy od 6 do 9 lat (tabela 2).

Tabela 2. Staż pracy badanych osób w zawodzie nauczyciela (N = 361)

Kategorie	Staż pracy w zawodzie nauczyciela	
	N	%
Do 5 lat	86	23,82
Do 6 do 19 lat	184	50,97
Powyżej 19 lat	89	24,65
Braki danych	2	0,55

Ze względu na małe liczebności badanych (poniżej podane w nawiasach) w przypadku niektórych miejsc ich pracy w dalszych analizach z udziałem zmiennej miejsce pracy nie uwzględniono następujących instytucji edukacyjnych (tabela 3): przedszkole [21], szkoła specjalna [9], technikum i szkoła specjalna [1], gimnazjum i liceum [1], szkoła podstawowa i gimnazjum [3], przedszkole, liceum zawodowe i liceum profilowane [1], gimnazjum i technikum [1]. W rezultacie dokonanej kategoryzacji zmniejszyła się liczba osób w tabeli 4.

Tabela 3. Miejsca pracy badanych nauczycieli (N = 361)

Kategorie	Miejsce pracy	
	N	%
Przedszkole	21	5,82
Szkoła podstawowa	110	30,47
Gimnazjum	68	18,84
Liceum	22	6,09
Liceum zawodowe	37	10,25
Technikum	38	10,53
Szkoła specjalna	9	2,49
Liceum zawodowe i technikum	38	10,53
Technikum i szkoła specjalna	1	0,28
Gimnazjum i liceum	1	0,28
Liceum i liceum zawodowe	2	0,55
Liceum i technikum	5	1,39
Liceum zawodowe i szkoła zawodowa	2	0,55
Szkoła podstawowa i gimnazjum	3	0,83
Przedszkole, liceum zawodowe i liceum profilowane	1	0,28
Gimnazjum i technikum	1	0,28
Braki danych	2	0,55

Tabela 4. Badani według miejsca pracy – po kategoryzacji (N = 322)

Kategorie	Miejsce pracy	
	N	%
Szkoła podstawowa	110	34,16
Gimnazjum	68	21,12
Szkoła średnia	144	44,72
Ogółem	322	100,00

Po kategoryzacji w grupie osób badanych najliczniej reprezentowani są nauczyciele pracujący w szkole średniej, a następnie w szkole podstawowej.

Wyniki wskazują, że w grupie osób badanych zdecydowanie przeważają nauczyciele przedmiotowi (tabela 5).

Tabela 5. Stanowiska pracy zajmowane przez badanych nauczycieli (N = 361)

Kategorie	Stanowisko	
	N	%
Dyrektor	6	1,66
Zastępca dyrektora	2	0,55
Pedagog szkolny	8	2,22
Nauczyciel nauczania początkowego	36	9,97
Nauczyciel przedmiotu	280	77,56
Inne	23	6,37
Pedagog i nauczyciel	2	0,55
Braki danych	4	1,11

Ze względu na małe liczebności dokonano kategoryzacji miejsc, z jakich pochodzą uczniowie, z którymi pracują badani nauczyciele (tabela 6). Powstały trzy kategorie (tabela 7).

Tabela 6. Badani według miejsca pochodzenia uczniów (N = 361)

Kategorie	Miejsce pochodzenia uczniów	
	N	%
Duże miasto	43	11,91
Małe miasto	83	22,99
Wieś	139	38,50
Duże miasto, małe miasto i wieś	45	12,47
Duże miasto i małe miasto	10	2,77
Duże miasto i wieś	6	1,66
Małe miasto i wieś	32	8,86
Braki danych	3	0,83

Tabela 7. Badani według miejsca pochodzenia uczniów – po kategoryzacji (N = 358)

Kategorie	Miejsce pochodzenia uczniów	
	N	%
Miasto (duże miasto, małe miasto, duże miasto i małe miasto)	136	37,99
Wieś	139	38,83
Miasto/wieś (duże miasto, małe miasto i wieś, duże miasto i wieś, małe miasto i wieś)	83	23,18
Ogółem	358	100,00

Okazuje się, że po dokonaniu kategoryzacji podobne są liczebności uczniów pochodzących z miast różnej wielkości i ze wsi.

Jak wskazują wyniki, blisko 90% badanych nauczycieli pracuje w szkole publicznej (tabela 8).

Tabela 8. Badani według rodzaju szkoły (N = 361)

Kategorie	Rodzaj szkoły	
	N	%
Szkoła publiczna	314	86,98
Szkoła prywatna	3	0,83
Szkoła publiczna i prywatna	13	3,60
Braki danych	31	8,59

Pod względem charakteru zatrudnienia blisko 74% badanych nauczycieli pracuje na pełnym etacie i są zatrudnieni na czas nieograniczony (tabela 9).

Tabela 9. Badani według rodzaju umowy o pracę (N = 361)

Kategorie	Rodzaj umowy o pracę	
	N	%
1	2	3
Pełny etat na czas nieograniczony	266	73,68
Pełny etat na czas ograniczony	42	11,63
Pół etatu na czas nieograniczony	14	3,88

1	2	3
Pół etatu na czas ograniczony	15	4,16
Praca zlecona	8	2,22
Inny rodzaj umowy	3	0,83
Praca etatowa i zlecona	1	0,28
Braki danych	12	3,32

Prawie 60% badanych nauczycieli prowadzi zajęcia pozalekcyjne (tabela 10).

Tabela 10. Badani według prowadzonych/nieprowadzonych zajęć pozalekcyjnych (N = 361)

Kategorie	Zajęcia pozalekcyjne	
	N	%
Nauczyciele, którzy prowadzą zajęcia pozalekcyjne	216	59,83
Nauczyciele, którzy nie prowadzą zajęć pozalekcyjnych	127	35,18
Braki danych	18	4,99

5.2. Źródła stresu zawodowego w percepcji nauczycieli

Pierwszym, a jednocześnie kluczowym dla tematu krokiem analiz było scharakteryzowanie źródeł stresu w środowisku pracy w percepcji badanych nauczycieli.

Wyniki pozwalające określić, jakie czynniki w środowisku pracy badani nauczyciele uważają za zagrażające, obciążające, stresujące uzyskano w badaniu piątą częścią „Kwestionariusza na temat stresu wśród nauczycieli” opracowanego przez M.K. Grzegorzewską. W tej części kwestionariusza jest 95 pozycji, a w każdej z nich przedstawiony jest czynnik, który może potencjalnie powodować napięcie u nauczyciela, czyli być czynnikiem stresującym. Badane osoby dokonywały oceny źródeł napięć, z którymi spotykają się w pracy w skali pięciostopniowej (od 1 – zupełnie nie zgadzam się, że stanowi to źródło napięć – do 5 – w pełni zgadzam się, że stanowi to źródło napięć). Poniżej zaprezentowane są rozkłady liczebności badanych dotyczące spostrzeganych przez nich czynników obciążających w pracy. Ze względu na bardzo dużą liczbę czynników ocenianych w kwestionariuszu (95) pogrupowano je zgodnie z modelem badawczym (rysunek 1). Pierwsza grupa czynników obciążających (potencjalnych stresorów) wiąże się z charakterem pracy (tabela 11).

Tabela 11. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich czynników stresujących wynikających z charakteru pracy (N = 361)

Charakter pracy i związane z nim:	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Konieczność uczenia materiału, w którym nie jest się specjalistą (w przypadku zastępstw itp.)	73	20,22	91	25,21	102	28,25	56	15,51	38	10,53
Nieprzewidywalny charakter sytuacji opisanych powyżej	54	14,96	88	24,38	114	31,58	63	17,45	40	11,08
Sytuacja, kiedy zastępstwo zmusza do łączenia klas albo uczenia w dwóch klasach jednocześnie	31	8,58	61	16,90	101	27,98	99	27,42	67	18,56
Niemożliwość planowania z powodu ciągłych zmian	25	6,93	56	15,51	121	33,52	85	23,55	74	20,50
Świadomość, że moja nieobecność będzie problemem dla innych członków personelu	43	11,91	84	23,27	112	31,02	81	22,44	41	11,36
Konieczność podejmowania ciągłych decyzji w klasie	37	10,25	122	33,80	112	31,02	69	19,11	21	5,82
Wizytacje, kontrole	15	4,16	34	9,42	92	25,48	107	29,64	113	31,30
Ocenianie uczniów	40	11,08	80	22,16	110	30,47	85	23,55	43	11,91
Brak jasności, jeśli idzie o moją rolę na terenie szkoły	44	12,19	120	33,24	121	33,52	53	14,68	19	5,26
Ciągłe zmiany, jakie zachodzą w naszej grupie zawodowej	24	6,65	69	19,11	110	30,47	96	26,59	61	16,90
Zmiany programowe	41	11,36	81	22,44	109	30,19	91	25,21	39	10,80
Brak informacji, w jaki sposób zmiany te należy wprowadzać	25	6,93	54	14,96	127	35,18	100	27,70	54	14,96
Konieczność bycia „specem od wszystkiego”, a nie „mistrzem jednej dziedziny”	22	6,09	71	19,67	94	26,04	103	28,53	71	19,67

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Konieczność ciągłego poznawania nowych osób	75	20,78	137	37,95	94	26,04	42	11,63	12	3,32

Legenda do tabel 11–17: 1 – zupełnie nie zgadzam się, że stanowi to źródło napięć; 2 – nie zgadzam się, że stanowi to źródło napięć; 3 – raczej zgadzam się, że stanowi to źródło napięć; 4 – zgadzam się, że stanowi to źródło napięć; 5 – w pełni zgadzam się, że stanowi to źródło napięć.

Wyniki badań wskazują, że najwięcej badanych nauczycieli (31,3%) z pełnym przekonaniem wskazuje wizytacje i kontrole w pracy jako obciążające i stresujące. Co piątego badanego bardzo stresuje niemożność planowania działań (20,50%) z powodu ciągłych zmian w szkole (16,90%). Liczną grupę osób badanych niepokoją i irytują: konieczność bycia w szkole „specem od wszystkiego”, a nie „mistrzem jednej dziedziny” (19,67%) oraz sytuacje, kiedy zastępstwo zmusza do łączenia klas albo uczenia w dwóch klasach jednocześnie (18,56%).

Druga grupa czynników, wśród których są czynniki potencjalnie stresujące, dotyczy roli zawodowej i wymagań roli (tabela 12).

Tabela 12. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich źródeł stresu wynikających z obciążeń związanych z odgrywaną rolą zawodową (N = 361)

Rola zawodowa i wynikające z niej obciążenia	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nieznajomość wymagań										
Nieznajomość wymagań, przed którymi stoję	65	18,01	92	25,48	118	32,69	60	16,62	25	6,93
Zakres czynności kontrolnych, które muszę wykonywać w szkole	49	13,57	88	24,38	106	29,36	62	17,17	14	3,88
Nierealistycznie wysokie oczekiwania innych względem mojej roli	46	12,74	90	24,93	119	32,96	65	18,01	20	5,54
Niepewność odnośnie do stopnia i zakresu mojej odpowiedzialności	41	11,36	95	26,32	121	33,52	57	15,79	25	6,93
Zaabsorbowanie czasowe										
Czas, który trzeba poświęcić w domu na poprawianie prac uczniów	38	10,53	89	24,65	115	31,86	81	22,44	35	9,70

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Czynności administracyjne	40	11,08	82	22,71	105	29,09	86	23,82	42	11,63
Długość wakacji	153	42,38	124	34,35	53	14,68	12	3,32	18	4,99
Brak czasu na rozwiązywanie problemów poszczególnych uczniów	23	6,37	65	18,01	118	32,69	98	27,15	56	15,51
Konieczność doksztalcania się										
Naciski na doksztalcenie się	52	14,40	89	24,65	95	26,32	70	19,39	54	14,96
Poczucie, że moje wykształcenie nie jest odpowiednie dla wykonywanej pracy	101	27,98	115	31,86	75	20,78	39	10,80	29	8,03
Awans, w którego rezultacie moje kontakty z uczniami zostały ograniczone	67	18,56	112	31,02	104	28,81	52	14,40	25	6,93
Ocena mojej pracy przez innych	43	11,91	80	22,16	119	32,96	81	22,44	35	9,70
Pensja, która jest nieproporcjonalna do obciążenia pracą	25	6,93	38	10,53	75	20,78	97	26,87	124	34,35
Zbyt mały zakres odpowiedzialności na terenie szkoły	74	20,50	126	34,90	108	29,92	43	11,91	8	2,22
Mały zakres wpływu na decyzje										
Ograniczony wpływ nauczyciela na decyzje szkoły jako całości	24	6,65	96	26,59	131	36,29	76	21,05	30	8,31
Brak udziału w decyzjach, które są podejmowane w szkole	42	11,63	115	31,86	113	31,30	71	19,67	17	4,71
Brak możliwości samodzielnego podejmowania własnych decyzji	23	6,37	98	27,15	132	36,57	84	23,27	24	6,65

Na pierwszym miejscu wśród czynników stresujących związanych z odgrywaną rolą zawodową jest niewystarczająca pensja. Ten stresor uznano za bardzo obciążający aż 34,35% badanych. Ponadto nauczyciele stresują się brakiem czasu na rozwiązywanie problemów poszczególnych uczniów (15,51%), zwłaszcza kiedy

dużo czasu zajmuje im wykonywanie czynności administracyjnych (11,63%). Zaskakujące jest to, że są nauczyciele, których stresują naciski na doksztalcanie się (14,96%), chociaż jest ono wpisane w zawód nauczyciela, jeśli nauczyciel ma być profesjonalistą.

Źródłem obciążeń w pracy bywają także złe warunki pracy i zachowania uczniów (tabela 13).

Tabela 13. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich źródeł stresu wynikających z warunków pracy i zachowań uczniów (N = 361)

Obciążenia wynikające z:	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Warunków i organizacji pracy										
Ogólny brak materiałów pomocniczych	46	12,74	89	24,65	107	29,64	86	23,82	33	9,14
Moja szkoła jest zbyt tradycyjna i nie potrafi się dostosować do nowych czasów	76	21,05	142	39,34	90	24,93	40	11,08	11	3,05
Dzwonki szkolne	132	36,57	142	39,34	59	16,34	21	5,82	7	1,94
Konieczność pracy w trakcie przerw	70	19,39	118	32,69	87	24,10	53	14,68	32	8,86
Poziom hałasu w szkole	47	13,02	76	21,05	99	27,42	78	21,61	59	16,34
Konieczność uczenia w przepełnionych klasach	32	8,86	77	21,33	86	23,82	99	27,42	67	18,56
Ciągłe „przerywniki” w klasie	54	14,96	73	20,22	117	32,41	79	21,88	38	10,53
Okolice, w której szkoła jest położona	126	34,90	134	37,12	64	17,73	26	7,20	10	2,77
Złe warunki pracy	57	15,79	85	23,55	108	29,92	75	20,78	34	9,42
Konflikty odnośnie do podziału i dostępności różnorodnych materiałów i środków technicznych	24	6,65	105	29,09	142	39,34	66	18,28	21	5,82
„Hierarchiczna” struktura szkoły	49	13,57	125	34,63	107	29,64	46	12,74	30	8,31
Konflikty między potrzebami nauczycieli (lub uczniów) a zarządzą szkoły	29	8,03	74	20,50	130	36,01	94	26,04	31	8,59

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nieprzywiązywanie wagi do tego, co w szkole zasadnicze, czyli nauczania	35	9,70	79	21,88	97	26,87	92	25,49	53	14,68
Zachowań uczniów										
Tworzenie i podtrzymywanie więzi z uczniami	99	27,42	121	33,52	89	24,65	38	10,53	11	3,05
Zbytne emocjonalne zaangażowanie się w sprawy uczniów	35	9,70	84	23,27	113	31,30	95	26,32	34	9,42
Radzenie sobie z codziennymi problemami z zachowaniem	30	8,31	59	16,34	108	29,92	127	35,18	36	9,97
Agresja słowna ze strony uczniów	23	6,37	45	12,47	95	26,32	87	24,10	108	29,92
Agresja fizyczna ze strony uczniów	47	13,02	57	15,79	67	18,56	75	20,78	112	31,02
Bycie świadkiem rosnącej agresji między uczniami	13	3,60	41	11,36	98	27,15	100	27,70	109	30,19
Brak możliwości odwołania się od sankcji nakładanych przez szkołę	25	6,93	102	28,25	110	30,47	64	17,73	58	16,07
Liczba codziennych konfrontacji na terenie klasy	38	10,53	92	25,48	124	34,35	89	24,65	17	4,71
Liczebność klas, w których uczyć	43	11,91	97	26,87	94	26,04	68	18,84	57	15,79
Podnoszenie wagi aspektów wychowawczych	35	9,70	92	25,48	144	39,89	62	17,17	26	7,20
Uczenie tych, którzy nie cenią sobie wykształcenia	24	6,65	58	16,07	118	32,69	91	25,21	69	19,11
Uczenie tych, którzy uważają, że wszystko im się należy (uważają moje wysiłki za oczywistość)	28	7,76	53	14,68	96	26,59	92	25,48	92	25,48
Radzenie sobie z dziećmi, które wymagają natychmiastowej uwagi	32	8,86	74	20,50	140	38,78	88	24,38	27	7,48
Utrzymywanie dyscypliny w klasie	27	7,48	108	29,92	105	29,09	66	18,28	55	15,24

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Kiedy uczniowie próbują cię cały czas „sprawdzać”	33	9,14	101	27,98	98	27,15	72	19,94	55	15,24
Zbyt osobiste reagowanie na krytykę ze strony uczniów	42	11,63	84	23,27	124	34,35	80	22,16	31	8,59
Ciągle krytyczne uwagi uczniów	56	15,51	83	22,99	95	26,32	86	23,82	41	11,36
Konieczność przygotowania uczniów do egzaminów	59	18,56	112	31,02	104	28,81	52	14,40	25	6,93
Źle określone metody pracy	54	14,96	100	27,70	125	34,63	68	18,84	14	3,88
Świadomość ubóstwa uczniów – tak w sensie finansowym, jak i społecznym	32	8,86	73	20,22	123	34,07	84	23,27	48	13,30
Niewłaściwy sposób wprowadzania zmian w mojej szkole	58	16,07	102	28,25	128	35,46	55	15,24	17	4,71
Wandalizm na terenie szkoły	55	15,24	76	21,05	85	23,55	95	26,32	49	13,57
Integracja uczniów ze specjalnymi potrzebami w nauce	75	20,78	100	27,70	99	27,42	70	19,39	15	4,16
Wagary	70	19,39	65	18,01	94	26,04	86	23,82	45	12,47

Jeśli chodzi o warunki i organizację pracy, trudnym obciążeniem dla nauczycieli jest konieczność nauczania w przepełnionych klasach (18,56%) i praca w hałasie (16,34%). Stresujące zdaniem nauczycieli (14,68%) jest także nieprzywiązywanie dostatecznej wagi w szkole do nauczania, które jest najważniejsze. Czynnikiem bardzo silnie obciążającym co trzeciego badanego nauczyciela są niewłaściwe zachowania uczniów, głównie agresja fizyczna (31,02%), obserwowanie rosnącej agresji między uczniami (30,19%) i agresja słowna (29,92%). Nauczycielom trudno również zaakceptować postawę roszczeniową i lekceważącą pewnej części uczniów, którzy uważają, że wszystko im się należy, że wysiłki nauczyciela to oczywistość (25,48%), oraz niską motywację do nauki u uczniów, dla których wykształcenie nie jest wartością (19,11%). Źródłem stresu u nauczycieli są: konieczność utrzymywania dyscypliny w klasie, ponieważ uczniowie źle się zachowują, oraz poczucie nieustannej kontroli ze strony uczniów na lekcji (po 15,24%). W grupie 13,57% badanych stres

wywołuje wandalizm uczniów na terenie szkół, a dla 12,47% osób stresujące jest wagarowanie uczniów.

Kolejne źródło obciążeń zawodowych nauczycieli tkwi w relacjach interpersonalnych z innymi nauczycielami w szkole, z personelem administracyjnym i rodzicami uczniów (tabela 14).

Tabela 14. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich źródeł stresu wynikających z relacji interpersonalnych z innymi nauczycielami w szkole, z personelem administracyjnym i z rodzicami uczniów (N = 361)

Charakter relacji interpersonalnych	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Z rodzicami uczniów										
Relacje z rodzicami uczniów	40	11,08	71	19,67	110	30,47	99	27,42	41	11,36
Wywiady z rodzicami	34	9,42	62	17,17	118	32,69	91	25,21	53	14,68
Brak poparcia ze strony rodziców, jeśli idzie o dyscyplinę	10	2,77	46	12,74	91	25,21	95	26,32	119	32,96
Wysokie wymagania rodziców odnośnie do rezultatów mojej pracy	19	5,26	69	19,11	127	35,18	87	24,10	58	16,07
Postawa rodziców względem realizowanych przeze mnie ustaleń związków zawodowych, np. strajków	76	21,05	86	23,82	100	27,70	57	15,79	16	4,43
Z nauczycielami										
Rywalizacja pomiędzy personelem na terenie szkoły	29	8,03	89	24,65	91	25,21	83	22,99	66	18,28
Brak komunikacji między personelem szkoły	44	12,19	103	28,53	98	27,15	71	19,67	45	12,47
Z personelem administracyjnym										
Brak pomocy sekretarki	106	29,36	113	31,30	75	20,78	23	6,37	18	4,99

W relacjach z rodzicami uczniów najbardziej nauczycieli stresują następujące czynniki: brak ze strony rodziców poparcia w sprawach utrzymywania dyscypliny w klasie (32,96%), zbyt wysokie wymagania rodziców odnośnie do rezultatów pracy nauczyciela (16,07%) i spotkania z rodzicami podczas wywiadówek (14,68%).

W relacjach z innymi nauczycielami badanych stresuje rywalizacja pomiędzy personelem na terenie szkoły (18,28%) i brak dobrej komunikacji wzajemnej (12,47%). Relacje z personelem administracyjnym (z sekretarką) badanych nie stwarzają problemów.

W sytuacjach trudnych, obciążających nauczyciela czynnikiem pomocnym jest otrzymywane wsparcie. Dane na ten temat zawiera tabela 15.

Tabela 15. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich źródeł stresu wynikających z braku wsparcia (N = 361)

Otrzymywanie/brak wsparcia	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brak „wsparcia społecznego” od kolegów nauczycieli	48	13,30	100	27,70	113	31,30	71	19,67	26	7,20
Brak wsparcia ze strony związków zawodowych	56	15,51	109	30,19	103	28,53	67	18,56	23	6,37
Brak wsparcia ze strony rządu	30	8,31	49	13,57	85	23,55	85	23,55	107	29,64
Brak wsparcia ze strony władz lokalnych	33	9,14	63	17,45	112	31,02	93	25,76	60	16,62
Brak wsparcia ze strony władz szkolnych	36	9,97	81	22,44	117	32,41	66	18,28	58	16,07
Brak wsparcia ze strony dyrektora	56	15,51	96	26,59	93	25,76	72	19,94	44	12,19
Brak zgody wśród personelu w sprawach dyscypliny	39	10,80	99	27,42	106	29,36	71	19,67	44	12,19
Brak wsparcia, pomocy	65	18,01	72	19,94	94	26,04	94	26,04	34	9,42

Prawie co trzeci badany nauczyciel skarży się na brak wsparcia ze strony rządu (29,64%), a następnie ze strony władz lokalnych (16,62%) i władz szkolnych (16,07%).

Brak wsparcia ze strony rządu, władz lokalnych i szkolnych stanowi istotny stresor obejmujący relacje społeczne w pracy nauczyciela. Stresujący charakter tego czynnika może nasilać się w sytuacji zagrożenia podmiotowości pracownika w miejscu pracy.

Niepewność zatrudnienia w zawodzie nauczyciela budzi niepokój znacznej grupy badanych (29,64%), jak również obawa, aby pracy nie utracić lub nie być zmuszonym przejść na inne stanowisko (21,33%). Okazuje się również, że nie sprzyja komfortowi w pracy świadomość, że bycie dobrym nauczycielem nie gwarantuje awansu w szkole (15,51%) (tabela 16).

Tabela 16. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich źródeł stresu wynikających z trudności związanych z rozwojem kariery (N = 361)

Rozwój kariery	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Niepewność zatrudnienia										
Brak pewności, że będzie się miało pracę w zawodzie nauczyciela	32	8,86	63	17,45	99	27,42	59	16,34	107	29,64
Obawa przed utratą pracy lub przeniesieniem na inne stanowisko	45	12,47	76	21,05	72	19,94	91	25,21	77	21,33
Poczucie, że z wyjątkiem nauczania nie mam żadnych innych umiejętności, które mogłyby dać mi zatrudnienie	72	19,94	105	29,09	79	21,88	61	16,90	39	10,80
Problemy z awansem										
Fakt, że bycie dobrym nauczycielem nie zawsze oznacza awans	32	8,86	78	21,61	91	25,21	101	27,98	56	15,51
Brak szans na awans	71	19,67	78	21,61	99	27,42	76	21,05	37	10,25

Wykonywanie zawodu nauczyciela obciąża życie rodzinne, ponieważ znaczną część pracy nauczyciel musi wykonać w domu, np. sprawdzać zeszyty uczniów, sprawdziany pisemne i in., co prowadzi do konfliktu z życiem rodzinnym (18,84%) (tabela 17).

Tabela 17. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich źródeł stresu wynikających z relacji dom–praca (N = 361)

Relacje dom–praca	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Przynoszenie pracy do domu wchodzi w konflikt z życiem rodzinnym	30	8,31	67	18,56	113	31,30	83	22,99	68	18,84

Dotychczas zostały przedstawione czynniki najbardziej stresujące w percepcji badanych w obrębie poszczególnych grup czynników stresujących tkwiących: w charakterze pracy, w odgrywanej roli zawodowej, w warunkach pracy i zachowaniach uczniów, w relacjach społecznych, w otrzymywanym wsparciu, w rozwoju kariery zawodowej oraz w relacji dom (rodzina) – praca. Bez uwzględnienia podziału na te grupy oraz po wzięciu pod uwagę łącznie oceny 4 (zgadzam się, że stanowi to źródło napięć) i 5 (w pełni zgadzam się, że stanowi to źródło napięć) (w procentach) w kwestionariuszu można uznać, że do najsilniejszych stresorów w pracy według oceny badanych należą: pensja nieproporcjonalna do wysiłku i nakładu pracy, obciążenie pracą (61,21%); wizytacje, kontrole (60,94%); brak poparcia ze strony rodziców odnośnie do dyscyplinowania uczniów (59,27%), którzy są agresywni (57,8%) słownie (53,18%) i fizycznie (51,89%). Nauczyciele nie czują wsparcia ze strony rządu (53,18%), uważają, że w szkole wykorzystywani są do wykonywania wielu prac, których wykonywać nie powinni (48,19%). Dodatkowo budzi ich niepokój brak stabilizacji zawodowej, ponieważ obawiają się utraty pracy lub przeniesienia na inne stanowisko (46,53%); znaczną grupę nauczycieli przerasta konieczność radzenia sobie z licznymi problemami uczniów wynikającymi z ich zachowania się (45,15%), zwłaszcza kiedy odczuwają brak czasu (42,65%), ponieważ są zaabsorbowani zastępstwami (45,85), pracą w przepełnionych klasach (45,98%), niepewnością zatrudnienia (45,98%) czy awansu (43,49%), chaosem w oświacie wynikającym z ciągłych zmian (44,04%), także zmian programowych (42,65%) bez dobrego wyjaśnienia, jak je wprowadzać (42,65%). Wskazywanym przez badanych problemem jest brak wsparcia dla nauczyciela, zarówno ze strony władz lokalnych (42,38%), jak i władz szkolnych (41,27%).

Podsumowując, stwierdzono, że badani nauczyciele czują się niedocenieni finansowo, często poddawani kontroli. Czują się odpowiedzialni za wychowanie uczniów, ale nie otrzymują pomocy ze strony rodziców w rozwiązywaniu trudnych problemów, jakie stwarzają agresywne zachowania dzieci. Nie mają wsparcia ze strony rządu. Uważają, że marnuje się ich kompetencje i profesjonalne przygotowanie do nauczania i wychowywania, skoro są wykorzystywani do wykonywania w szkole różnych prac, np. administracyjnych, których nie powinni wykonywać. Zaabsorbowanie i obciążenie wymienionymi pracami, jak również przeciążenia wynikające ze złej organizacji i warunków pracy (nadmierna liczebność klas, liczne zastępstwa) ograniczają czas i energię, jakie nauczyciel powinien wykorzystać do rozwiązywania problemów uczniów. Ogromną bolączką dla badanych osób jest niepewność zatrudnienia, brak stabilności zawodowej (ciągłe zmiany w oświacie, trudności przystosowania się do tych zmian, źle przygotowane zmiany programowe, niedoinformowanie nauczyciela co do sposobu wprowadzania zmian). Badani

dostrzegają chaos w szkole i systemie edukacji w ogóle. Nie mają poczucia bezpieczeństwa i pozytywnej wizji swojej przyszłości zawodowej. Z wieloma problemami w szkole pozostają sami, pozbawieni wsparcia zarówno ze strony rodziców, jak również ze strony władz lokalnych i rządu.

5.3. Charakterystyka postawy twórczej/odtwórczej i ich składników u badanych nauczycieli

Na początku zostaną przedstawione wyniki statystyk opisowych dotyczących postawy twórczej bądź odtwórczej w grupie badanych nauczycieli, a następnie szczegółowe charakterystyki poziomu poszczególnych składników postawy twórczej i odtwórczej. Na końcu będą charakterystyki dotyczące niektórych cech biograficznych związanych z karierą zawodową i cech społeczno-demograficznych badanych nauczycieli o postawie twórczej/odtwórczej.

Tabela 18. Statystyki opisowe skal Kwestionariusza KANH (N = 361)

Skale KANH	M	Me	Min.	Max.	SD	R	QI	QIII
Konformizm <0;30>	9,50	7	1	25	6,02	24	5	14
Zachowania algorytmiczne <0;30>	11,51	10	3	25	4,38	22	8	15
Nonkonformizm <0;30>	18,97	19	4	41	5,44	37	16	23
Zachowania heurystyczne <0;30>	18,93	19	3	28	4,44	25	17	22
N-K <-30;30>	9,47	13	-18	34	9,57	52	-2	16
H-A <-30;30>	7,42	9	-15	25	6,72	40	1	12
N + H (postawa twórcza)	37,84	38	8	61	9,38	53	33	45
A + K (postawa odtwórcza)	21,03	17	4	43	9,82	39	14	29

Na podstawie analizy średnich wartości odnoszących się do postawy twórczej/odtwórczej i jej składników można zauważyć, że najwyższa średnia dotyczy postawy twórczej ($M = 37,84$) i jej składników, czyli nonkonformizmu ($M = 18,97$) i zachowań heurystycznych ($M = 18,93$). W odniesieniu do postawy odtwórczej ($M = 21,03$) można zaobserwować, że średnia dotycząca zachowań algorytmicznych ($M = 11,51$) jest wyższa od średniej dla drugiego składnika tej postawy, czyli konformizmu ($M = 9,50$) (tabela 18).

W tabeli 19 przedstawiono liczebności badanych, u których przeważa postawa twórcza nad odtwórczą lub odwrotnie – tych, u których przeważa postawa odtwórcza nad twórczą.

Tabela 19. Rozkład liczebności badanych o postawie twórczej bądź odtwórczej ($N = 361$)

Dominująca postawa	N	%
Przewaga postawy twórczej nad odtwórczą	244	67,59
Przewaga postawy odtwórczej nad twórczą	117	32,41
Ogółem	361	100,00

Jak widać blisko 68% badanych prezentuje postawę twórczą wobec uczniów. Dwukrotnie mniej jest nauczycieli o przewadze postawy odtwórczej (32,41%).

Analiza wyników całej próby w Kwestionariuszu KANH, ale wyrażona w normach stenowych wskazuje na dominację wartości niskich w skalach: zachowania algorytmiczne oraz konformizm. Nieco mniej jest wyników wysokich niż niskich w skali nonkonformizm składającej się na postawę twórczą, ale widać, że w tej postawie dominuje drugi jej składnik, zachowania heurystyczne. Dokładne dane pokazujące różnice pomiędzy skalami zilustrowano w tabeli 20. Z kolei różnice między skalami KANH (N–K i H–A) ilustruje tabela 21.

Tabela 20. Rozkład wyników w skalach Kwestionariusza KANH (wyniki w stenach) ($N = 361$)

STEN	Kategorie	Konformizm			Zachowania algorytmiczne		
		%*	N	%	%	N	%
1	2	3	4	5	6	7	8
1	wyniki niskie	56,23	16	4,43	65,93	64	17,73
2			21	5,82		33	9,14
3			72	19,94		84	23,27
4			94	26,04		57	15,79

1	2	3	4	5	6	7	8
5	wyniki przeciętne	16,07	38	10,53	9,14	11	3,05
6			20	5,54		22	6,09
7	wyniki wysokie	27,70	20	5,54	24,93	63	17,45
8			14	3,88		12	3,32
9			21	5,82		10	2,77
10			45	12,47		5	1,39
STEN	Kategorie	Nonkonformizm			Zachowania heurystyczne		
		%	N	%	%	N	%
1	wyniki niskie	41,83	36	9,97	21,05	20	5,54
2			3	0,83		13	3,60
3			28	7,76		12	3,32
4			84	23,27		31	8,59
5	wyniki przeciętne	19,39	21	5,82	33,80	89	24,65
6			49	13,57		33	9,14
7	wyniki wysokie	38,78	47	13,02	45,15	60	16,62
8			32	8,86		78	21,61
9			17	4,71		14	3,88
10			44	12,19		11	3,05

* Procenty liczone z N = 361.

Tabela 21. Rozkład wyników w zakresie różnic między skalami Kwestionariusza KANH (wyniki w stenach) (N = 361)

STEN	Kategorie	N-K			H-A		
		%	N	%	%	N	%
1	wyniki niskie	31,02	23	6,37	18,56	4	1,11
2			58	16,07		5	1,39
3			20	5,54		23	6,37
4			11	3,05		35	9,70
5	wyniki przeciętne	6,65	13	3,60	17,45	42	11,63
6			11	3,05		21	5,82
7	wyniki wysokie	62,33	89	24,65	63,99	71	19,67
8			47	13,02		79	21,88
9			79	21,88		59	16,34
10			10	2,77		22	6,09

Legenda: N-K – pozwala wnioskować o relacji cech nonkonformistycznych w stosunku do cech kon-

formistycznych (brak przewagi nonkonformizmu nad konformizmem: steny 1–4; względna równowaga pomiędzy nonkonformizmem a konformizmem: steny 5–6; wyraźna przewaga nonkonformizmu nad konformizmem: steny 7–10); H–A – pozwala wnioskować o relacji zachowań heurystycznych w stosunku do zachowań algorytmicznych (brak przewagi heurystyk nad algorytmami: steny 1–4; względna równowaga pomiędzy heurystykami a algorytmami: steny 5–6; wyraźna przewaga heurystyk nad algorytmami: steny 7–10).

Rezultaty analizy pokazują, że wysokie wyniki (nonkonformizm + zachowania heurystyczne), czyli większe od jednego odchylenia dodanego do średniej dla postawy twórczej wynoszą 18,56%, a dla postawy odtwórczej (konformizm + zachowania algorytmiczne) – wynoszą 24,38% (tabela 22).

Tabela 22. Rozkład liczebności badanych według poziomu postaw twórczych i odtwórczych (N = 361)

Postawa twórcza/odtwórcza (komponent poznawczy + emocjonalny)	Poziom niski		Poziom średni		Poziom wysoki		Ogółem	
	wyniki mniejsze niż wartość (M–SD)		wyniki z przedziału (M–SD; M + SD)		wyniki większe niż wartość (M + SD)			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nonkonformizm + Zachowania heurystyczne	41	11,36	253	70,08	67	18,56	361	100,00
Konformizm + Zachowania algorytmiczne	54	14,96	219	60,66	88	24,38	361	100,00

Dopełnieniem informacji o badanych nauczycielach różniących się postawą wobec uczniów (twórczą bądź odtwórczą) są ich cechy biograficzne związane z karierą zawodową, a także cechy społeczno-demograficzne. Ze względu na znaczną liczbę cech w kwestionariuszu dotyczącym stresu zawodowego i mało znaczące merytoryczne powiązanie niektórych cech biograficznych i społeczno-demograficznych z postawą nauczyciela wobec pracy przedstawiono tylko różnice pomiędzy nauczycielami o postawie twórczej bądź odtwórczej tylko co do wybranych cech biograficznych: miejsce pracy (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia), staż pracy i pochodzenie uczniów, często odpowiadające miejscu zamieszkania nauczyciela, oraz społeczno-demograficznych: płeć i wiek.

Tabela 23. Zróżnicowanie poziomów postawy twórczej według zmiennych biograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartyl dolny	kwartyl górny	
Miejsce pracy:	nonkonformizm + zachowania heurystyczne						H = 12,231 p < 0,002
nauczyciele pracujący w szkole podstawowej [110]		37,84	8,28	35,5	33	44	
nauczyciele pracujący w gimnazjum [68]		41,57	8,05	42	34	49	
nauczyciele pracujący w szkole średniej [144]		36,13	10,47	38	32	44	H = 3,568 n.i.
Staż pracy:							
5 lat lub mniej [86]		37,59	10,08	36	33	47	
od 6 do 19 lat [184]		38,86	8,21	39	34	45	
powyżej 19 lat [89]		35,91	10,70	36	31	45	
Pochodzenie uczniów:							H = 15,780 p < 0,0004
miasto [136]		38,91	8,42	38,5	34	45,5	
wieś [139]		39,73	7,15	39	34	47	
miasto/wieś [83]		32,84	12,21	35	22	43	

W nawiasach kwadratowych podano liczebności grup. W przypadku zmiennej miejsce pracy nie uwzględniono następujących kategorii: przedszkole [21], szkoła specjalna [9], technikum i szkoła specjalna [1], gimnazjum i liceum [1], szkoła podstawowa i gimnazjum [3], przedszkole, liceum zawodowe i liceum profilowane [1], gimnazjum i technikum [1], ze względu na małe liczebności. W tabelach 24–28 identycznie.

Wyższy poziom postawy twórczej prezentują nauczyciele w gimnazjum niż w szkole podstawowej, a tym bardziej w szkole średniej ($H = 12,231$; $p < 0,002$) oraz nauczyciele uczący dzieci mieszkające na wsi ($H = 15,780$; $p < 0,0004$) (tabela 23).

Nauczyciele uczący dzieci pochodzące ze wsi najrzadziej w porównaniu z pozostałymi grupami nauczycieli prezentują postawę odtwórczą, a istotnie silniej prezentują postawę twórczą ($H = 20,301$; $p < 0,00001$) ci nauczyciele, którzy pracują z dziećmi pochodzącymi zarówno ze wsi, jak i z miasta (tabela 24).

Tabela 24. Zróżnicowanie poziomów postawy odtwórczej według zmiennych biograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	mediana	kwartył dolny	kwartył górny	
Miejsce pracy:	konformizm + zachowania algorytmiczne						H = 4,107 n.i.
nauczyciele pracujący w szkole podstawowej [110]		20,60	10,65	17	12	32	
nauczyciele pracujący w gimnazjum [68]		20,29	9,75	16	14	28,5	
nauczyciele pracujący w szkole średniej [144]		21,65	8,95	19	15	29	H = 0,024 n.i.
Staż pracy:							
5 lat lub mniej [86]		20,56	9,27	17	14	26	
od 6 do 19 lat [184]		21,02	9,99	17	13,5	30	
powyżej 19 lat [89]		21,27	9,93	18	13	31	
Pochodzenie uczniów:							H = 20,301 p < 0,00001
miasto [136]		22,23	10,55	18	15	35	
wieś [139]		18,94	9,63	16	12	22	
miasto/wieś [83]		22,76	8,34	21	17	29	

Wyniki dotyczące poziomu składników tworzących postawę odtwórczą, czyli konformizmu i zachowań algorytmicznych, wskazują na podobną tendencję, jak w przypadku wyników ogólnych dla tej postawy (tabela 24). Zarówno konformizm (uległość, podporządkowanie), jak i zachowania algorytmiczne najsilniej występują u nauczycieli pracujących z dziećmi pochodzącymi zarówno ze wsi, jak i z mniejszych miast (dla konformizmu: $H = 17,977$; $p < 0,0001$; dla zachowań algorytmicznych: $H = 8,852$; $p < 0,012$) (tabele 25, 26).

Jeśli chodzi o składniki postawy twórczej, okazało się, że nonkonformistami istotnie silniej są nauczyciele pracujący w gimnazjach niż w szkołach podstawowych czy średnich ($H = 13,743$; $p < 0,001$) i również ta grupa nauczycieli prezentuje bardziej nasilone zachowania heurystyczne ($H = 8,095$; $p < 0,018$). Tego typu zachowania także występują intensywniej wśród nauczycieli pracujących z dziećmi pochodzącymi ze wsi ($H = 13,726$; $p < 0,001$) (tabele 27, 28).

Dalsza część analizy (tabele 29 i 30) dotyczy różnic w poziomie postawy twórczej/odtwórczej u nauczycieli ze względu na wybrane zmienne społeczno-demograficzne: płeć i wiek.

Tabela 25. Zróżnicowanie poziomów konformizmu według zmiennych biograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Miejsce pracy:	konformizm						H = 4,530 n.i.
nauczyciele pracujący w szkole podstawowej [110]		9,06	6,40	6	4	15	
nauczyciele pracujący w gimnazjum [68]		9,22	6,07	7	5	12	
nauczyciele pracujący w szkole średniej [144]		9,90	5,57	8	6	14	H = 0,406 n.i.
Staż pracy:							
5 lat lub mniej [86]		9,27	5,70	7	5	12	
od 6 do 19 lat [184]		9,42	6,17	7	5	14,5	
powyżej 19 lat [89]		9,75	5,99	8	5	15	H = 17,977 p < 0,0001
Pochodzenie uczniów:							
miasto [136]		10,29	6,67	7	5	18	
wieś [139]		8,11	5,62	6	4	9	
miasto/wieś [83]		10,63	5,19	10	7	14	

Tabela 26. Zróżnicowanie poziomów zachowań algorytmicznych według zmiennych biograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media- na	kwartył dolny	kwartył górny	
1		2	3	4	5	6	7
Miejsce pracy:	zachowania algorytmiczne						H = 1,427 n.i.
nauczyciele pracujący w szkole podstawowej [110]		11,54	4,76	11	8	16	
nauczyciele pracujący w gimnazjum [68]		11,07	3,91	9	9	16	
nauczyciele pracujący w szkole średniej [144]		11,80	4,34	11	9	15	
Staż pracy:							H = 0,591 n.i.
5 lat lub mniej [86]		11,08	3,99	10	8	14	
od 6 do 19 lat [184]		11,65	4,43	11	8	16	
powyżej 19 lat [89]		11,52	4,59	10	8	16	

1	2	3	4	5	6	7
Pochodzenie uczniów:						
miasto [136]	11,82	4,27	11	9	17	H = 8,852 p < 0,012
wieś [139]	10,83	4,41	9	8	15	
miasto/wieś [83]	12,22	4,42	11	9	15	

Tabela 27. Zróznicowanie poziomów nonkonformizmu według zmiennych biograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Miejsce pracy:	nonkonformizm						H = 13,743 p < 0,001
nauczyciele pracujący w szkole podstawowej [110]		18,75	5,09	17	16	22	
nauczyciele pracujący w gimnazjum [68]		21,28	4,80	21	16,5	27	
nauczyciele pracujący w szkole średniej [144]		18,13	5,81	19	15,5	22	H = 3,255 n.i.
Staż pracy:							
5 lat lub mniej [86]		18,64	5,77	18	16	24	
od 6 do 19 lat [184]		19,59	4,83	19	16	22	
powyżej 19 lat [89]		18,01	6,18	18	15	23	
Pochodzenie uczniów:							H = 15,186 p < 0,0005
miasto [136]		19,42	4,99	19	16	23	
wieś [139]		20,04	4,41	19	16	24	
miasto/wieś [83]		16,41	6,86	17	10	22	

Poziom nonkonformizmu okazał się najwyższy u nauczycieli pracujących w gimnazjum. Każdy nauczyciel w obrębie swojej roli zawodowej próbuje godzić często sprzeczne oczekiwania. Z jednej strony jest biegun adaptacyjny, w którym dominuje tendencja do przetrwania w trudnych sytuacjach szkolnych, do dostosowania się, adaptacji. Z drugiej strony dominuje potrzeba poszukiwania nowych rozwiązań pojawiających się trudności i konfliktów, przekraczania status quo i tworzenia nowych jakości w rzeczywistości zawodowej i wówczas dochodzi do głosu nonkonformizm.

Tabela 28. Zróżnicowanie poziomów zachowań heurystycznych według zmiennych biograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Miejsce pracy:	zachowania heurystyczne						H = 8,095 p < 0,018
nauczyciele pracujący w szkole podstawowej [110]		19,11	3,89	18	17	22	
nauczyciele pracujący w gimnazjum [68]		20,29	3,80	21	18	24	
nauczyciele pracujący w szkole średniej [144]		18,10	5,00	19	16	21,5	H = 3,815 n.i.
Staż pracy:							
5 lat lub mniej [86]		19,16	4,45	19	17	23	
od 6 do 19 lat [184]		19,29	4,02	19	17	23	
powyżej 19 lat [89]		17,91	5,07	19	15	21	
Pochodzenie uczniów:							H = 13,726 p < 0,001
miasto [136]		19,54	3,93	19	18	22,5	
wieś [139]		19,69	3,31	19	17	23	
miasto/wieś [83]		16,60	5,91	18	11	21	

Tabela 29. Zróżnicowanie poziomów postawy twórczej według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	nonkonformizm + zachowania heurystyczne	38,03	8,98	38	34	45	Z = 0,291 n.i.
Mężczyźni [94]		37,29	10,45	38	33	46	
30 lat i mniej [85]		37,78	10,11	36	34	47	H = 0,751 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		38,74	8,11	38	34	46	
Od 41 do 50 lat [108]		37,45	10,07	39	33	45	

W nawiasach kwadratowych podano liczebności grup. W przypadku zmiennej wiek nie uwzględniono kategorii osób w wieku 51 lat i więcej ze względu na zbyt małą liczebność równą 17. Dotyczy to wszystkich tabel ze zmienną wiek.

Tabela 30. Zróżnicowanie poziomów postawy odtwórczej według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartyl dolny	kwartyl górny	
Kobiety [267]	konformizm + zachowania algorytmiczne	20,61	9,84	17	13	29	Z = -2,016 p < 0,044
Mężczyźni [94]		22,20	9,71	20	16	31	
30 lat i mniej [85]		21,12	9,37	17	15	26	H = 0,546 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		20,88	9,96	17	14	29	
Od 41 do 50 lat [108]		20,46	9,65	17	13	28,5	

Analiza nie wykazała istotnych różnic w nasileniu postawy twórczej w zależności od płci i wieku badanych nauczycieli. Natomiast są istotne różnice w poziomie postawy odtwórczej, która silniej charakteryzuje nauczycieli mężczyzn.

Podsumowując tę część, trzeba podkreślić, że wprawdzie 68% w próbie stanowią nauczyciele prezentujący przewagę postawy twórczej w pracy z uczniami, to jednak grupa nauczycieli o postawie odtwórczej (32,41%) wydaje się zbyt liczna, gdy oceny dokonuje się z perspektywy potrzeb współczesnej szkoły. Uzasadniona bowiem wydaje się obawa, że nauczyciele, u których przeważa postawa odtwórcza nad twórczą, nie będą cenić u uczniów pomysłowości, refleksyjności, wyobraźni twórczej, niezależności, entuzjazmu, samodzielności i inicjatywy i szeregu innych cech charakteryzujących ludzi twórczych, a takich powinna kształtować współczesna szkoła.

5.4. Różnice w percepcji źródeł stresu zawodowego pomiędzy nauczycielami o postawie twórczej bądź odtwórczej

W dalszej części analizy sprawdzono, czy postawa twórcza/odtwórcza nauczyciela jest czynnikiem różnicującym spostrzegane przez niego źródła stresu zawodowego. Wyniki zaprezentowano w tabelach (od 31 do 38). Liczba badanych z dominacją postawy twórczej nad odtwórczą wynosi N = 244, a badanych z dominacją postawy odtwórczej nad twórczą jest N = 117.

Okazuje się, że spośród dziesięciu grup ogólnych czynników, które mogą być spostrzegane jako źródła stresu w środowisku pracy, istotne różnice pomiędzy badanymi o postawie twórczej bądź odtwórczej wystąpiły w ocenie wynagrodzenia (pensji) za pracę (p < 0,008) oraz zachowań uczniów (p < 0,006). Badani o posta-

wie twórczej silniej odczuwają, że wynagrodzenie, jakie otrzymują za pracę, nie jest adekwatne do wysiłku i odpowiedzialności, jakie ponoszą za nauczanie i wychowanie uczniów. Ponadto grupę kreatywnych nauczycieli dużo silniej niż nauczycieli o postawie odtwórczej stresują naganne zachowania uczniów. Ujawniono także, że nauczyciele o postawie twórczej odczuwają stres z powodu zbyt małego w ich opinii wpływu, jaki mają na decyzje podejmowane w szkole, oraz obciążeń wynikających ze złych warunków i organizacji pracy w szkole. Różnice nie są jednak istotne statystycznie (tabela 31).

Tabela 31. Różnice w percepcji czynników stresujących wynikających z charakteru pracy i odgrywanej roli zawodowej pomiędzy nauczycielami o postawie twórczej bądź odtwórczej (N = 361)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		śred-nia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Dominująca postawa:							
Postawa twórcza	charakter pracy	42,93	9,14	43	37,5	49	Z = 0,834 n.i.
Postawa odtwórcza		41,98	9,85	42	35	49	
Postawa twórcza	nieznajomość wymagań odgrywanej roli	10,28	4,14	11	8	13	Z = -0,293 n.i.
Postawa odtwórcza		10,35	4,01	11	8	13	
Postawa twórcza	zaabsorbowanie czasowe	11,30	3,05	11	9	13	Z = 1,64 n.i.
Postawa odtwórcza		10,72	3,23	10	9	13	
Postawa twórcza	konieczność dokształcania się	7,79	2,63	8	6	9,5	Z = -1,178 n.i.
Postawa odtwórcza		8,18	2,80	8	6	10	
Postawa twórcza	presja bycia ocenianym	2,95	1,16	3	2	4	Z = -0,332 n.i.
Postawa odtwórcza		2,98	1,14	3	2	4	
Postawa twórcza	mała pensja	3,85	1,16	4	3	5	Z = 2,657 p < 0,008
Postawa odtwórcza		3,44	1,34	4	3	5	
Postawa twórcza	mały zakres odpowiedzialności	2,37	1,02	2	2	3	Z = -1,037 n.i.
Postawa odtwórcza		2,47	1,01	3	2	3	
Postawa twórcza	mały zakres wpływu na decyzje	8,64	2,48	9	7	10	Z = 0,218 n.i.
Postawa odtwórcza		8,60	2,63	9	6	11	
Postawa twórcza	warunki i organizacja pracy	35,70	8,66	37	29	42	Z = 0,380 n.i.
Postawa odtwórcza		35,33	8,77	36	28	42	
Postawa twórcza	zachowania uczniów	73,52	16,58	77	62	86,5	Z = 2,276 p < 0,006
Postawa odtwórcza		69,82	14,38	69	60	81	

W dalszej kolejności sprawdzono, czy są związki pomiędzy źródłami stresu zawodowego w percepcji nauczycieli i skalami szczegółowymi (konformizm/nonkonformizm oraz zachowania algorytmiczne/zachowania heurystyczne) postawy twórczej/odtwórczej w Kwestionariuszu KANH (tabela 32).

Tabela 32. Związki korelacyjne pomiędzy źródłami stresu zawodowego a skalami Kwestionariusza KANH (korelacja rang Spearmana)

Korelowane zmienne	Konformizm	Nonkonformizm	Zachowania algorytmiczne	Zachowania heurystyczne
Charakter pracy	-0,06	0,04	0,03	0,08
Nieznajomość wymagań odgrywanej roli	-0,03	-0,05	0,02	-0,04
Zaabsorbowanie czasowe	-0,09	0,06	0,001	0,05
Konieczność dokształcania się	0,06	-0,02	0,12*	-0,02
Presja bycia ocenianym	-0,01	0,02	0,11*	-0,02
Mała pensja	-0,10*	0,12*	-0,07	0,08
Mały zakres odpowiedzialności	0,01	-0,06	0,06	-0,01
Mały zakres wpływu na decyzje	-0,04	-0,02	0,05	-0,003
Warunki/organizacja pracy	-0,01	0,05	0,06	0,04
Zachowania uczniów	-0,13*	0,08	-0,07	0,06

*- $p < 0,05$

Siłę związku między zmiennymi wyrażać będzie współczynnik korelacji rang Spearmana – RS. Wyniki wskazują na występowanie niskich, ale istotnych ($p < 0,05$) korelacji pomiędzy zachowaniami algorytmicznymi (składnik postawy odtwórczej) i odczuwaniem stresu z powodu konieczności dokształcania się przez nauczyciela ($RS = 0,12$) oraz poddawania się ocenie ($RS = 0,11$) podczas różnych kontroli i wizytacji. Natomiast ujemne istotne ($p < 0,05$) korelacje wystąpiły pomiędzy drugim składnikiem postawy odtwórczej, czyli konformizmem i małą pensją ($RS = -0,10$) oraz zachowaniami uczniów ($RS = -0,13$). Kierunek zależności wskazuje na to, że im więcej cech typowych dla konformisty posiada nauczyciel (uległość, podporządkowanie się), tym mniejszy stres odczuwa z powodu niskiego wynagrodzenia, jakie otrzymuje za pracę (godzi się na otrzymywaną pensję) oraz akceptuje niepoprawne zachowania uczniów. Tylko jeden składnik postawy twórczej, czyli nonkonformizm (niezależność myślenia i działania) istotnie koreluje ze stresem wynikającym ze zbyt małej pensji za wykonywaną pracę ($RS = 0,12$).

W tabeli 33 przedstawione są wyniki dotyczące różnic w percepcji stresorów tkwiących w charakterze relacji interpersonalnych z innymi nauczycielami, rodzicami i personelem administracyjnym w miejscu pracy pomiędzy nauczycielami o postawie twórczej/odtwórczej.

Tabela 33. Zróźnicowanie w percepcji czynników stresujących wynikających z relacji interpersonalnych w pracy pomiędzy nauczycielami o postawie twórczej bądź odtwórczej (N = 361)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		śred-nia	odch. stand.	me-diana	kwartył dolny	kwartył górny	
Dominująca postawa:							
Postawa twórcza	relacje z rodzicami uczniów	15,84	4,02	16	13	19	Z = 1,902
Postawa odtwórcza		15,15	3,56	15	12	17	n.i.
Postawa twórcza	relacje z nauczycielami	5,87	2,11	6	4	7	Z = -2,751
Postawa odtwórcza		6,51	2,17	7	5	8	p < 0,006
Postawa twórcza	relacje z personelem administracyjnym	2,19	1,17	2	1	3	Z = -0,857
Postawa odtwórcza		2,24	1,03	2	1	3	n.i.
Postawa twórcza	otrzymywanie/ brak wsparcia	24,15	6,40	24	19	29	Z = 1,288
Postawa odtwórcza		23,37	6,36	23	19	27	n.i.

Wyniki analizy wskazują, że różnice istotne wystąpiły w ocenie przez badanych relacji interpersonalnych z innymi nauczycielami w szkole. Badani o postawie odtwórczej odczuwają silniejszy dyskomfort w relacjach z personelem dydaktycznym w szkole (z innymi nauczycielami) niż badani o postawie twórczej, którzy lepiej radzą sobie we wzajemnych kontaktach z kolegami w pracy.

Analiza oceny stresującego wpływu relacji badanych nauczycieli z rodzicami uczniów wskazuje na korelacje ujemne świadczące o tym, że im bardziej nauczyciel jest konformistą i ceni konformistów (uległość, gotowość do podporządkowania się – składnik postawy odtwórczej), tym mniej stresują go interakcje, w jakie wchodzi z rodzicami uczniów ($RS = -0,12$; $p < 0,05$). Inaczej jest w relacjach z kolegami nauczycielami, okazuje się bowiem, że konformizm w myśleniu i działaniu ($RS = 0,10$; $p < 0,05$) oraz zachowania algorytmiczne (sztywne intelektualnie) ($RS = 0,13$; $p < 0,05$) nauczyciela nasilają odczucie stresu w tych relacjach. Z kolei dla nauczycieli nonkonformistów relacje z pozostałym personelem dydaktycznym w szkole rodzą mniej stresu ($RS = -0,11$; $p < 0,05$). Konformiści przeżywają mniej stres z powodu braku wsparcia w pracy ($RS = -0,11$; $p < 0,05$), gdy zmagają się z trudnymi problemami w pracy (tabela 34).

Tabela 34. Związki korelacyjne pomiędzy źródłami stresu zawodowego wynikającymi z relacji interpersonalnych w pracy a skalami Kwestionariusza KANH (korelacja rang Spearmana)

Korelowane zmienne	Konformizm	Nonkonformizm	Zachowania algorytmiczne	Zachowania heurystyczne
Relacje z rodzicami uczniów	-0,12*	0,05	-0,08	-0,03
Relacje z nauczycielami	0,10*	-0,11*	0,13*	-0,07
Relacje z personelem administracyjnym w szkole	0,05	-0,03	0,06	0,01
Otrzymywanie/brak wsparcia	-0,11*	0,01	-0,01	0,01

*-p < 0,05

Kolejny krok w analizie dotyczył różnic pomiędzy nauczycielami o postawie twórczej bądź odtwórczej w zakresie odczuwanego stresu związanego z rozwojem kariery zawodowej (tabela 35).

Tabela 35. Zróżnicowanie poziomów stresu odczuwanego w związku z rozwojem kariery nauczycieli o postawie twórczej bądź odtwórczej

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Dominująca postawa:							
Postawa twórcza	niepewność zatrudnienia	9,00	3,15	9	6	11	Z = -2,302 p < 0,021
Postawa odtwórcza		9,82	3,06	10	8	12	
Postawa twórcza	problemy z awansem	5,95	2,04	6	4	7	Z = -0,608 n.i.
Postawa odtwórcza		6,04	2,18	6	4	8	

Badani z dominacją postawy twórczej nad odtwórczą: N = 244; badani z dominacją postawy odtwórczej nad twórczą: N = 117; ogółem: N = 361.

Pod względem dwóch czynników związanych z rozwojem kariery tylko w przypadku poczucia niepewności zatrudnienia wystąpiły istotne różnice między badanymi o postawie twórczej i badanymi o postawie odtwórczej. Wskazują one, że osoby o postawie odtwórczej istotnie silniej odczuwają stres wynikający z niepewności zatrudnienia, na co składa się brak pewności, że będzie się miało pracę w zawodzie nauczyciela, obawa, że będzie się przeniesionym na inne stanowisko i że poza nauczaniem nie posiada się żadnych innych umiejętności, które mogłyby dać zatrudnienie w innym miejscu poza szkołą.

Okazuje się, że nauczyciele nonkonformiści odczuwają mniejszy stres w związku z niepewnością zatrudnienia ($RS = -0,12$; $p < 0,05$) (tabela 36).

Tabela 36. Związki korelacyjne pomiędzy źródłami stresu zawodowego związanego z rozwojem kariery a skalami Kwestionariusza KANH (korelacja rang Spearmana)

Korelowane zmienne	Konformizm	Nonkonformizm	Zachowania algorytmiczne	Zachowania heurystyczne
Niepewność zatrudnienia	0,07	-0,12*	0,10	-0,09
Problemy z awansem	-0,02	-0,004	0,06	-0,03

*- $p < 0,05$

Nie stwierdzono istotnych różnic i korelacji w zakresie odczuwanego stresu wynikającego z relacji praca–dom pomiędzy badanymi o postawie twórczej a badanymi o postawie odtwórczej (tabele 37, 38).

Tabela 37. Zróżnicowanie poziomów stresu wynikającego z relacji praca–dom wśród nauczycieli o postawie twórczej bądź odtwórczej

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic*
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Dominująca postawa:							
Postawa twórcza	relacje	3,32	1,21	3	3	4	Z = 1,591 n.i.
Postawa odtwórcza	praca-dom	3,11	1,17	3	2	4	

Badani z dominacją postawy twórczej nad odtwórczą: $N = 244$; badani z dominacją postawy odtwórczej nad twórczą: $N = 117$; ogółem: $N = 361$.

Tabela 38. Związki korelacyjne pomiędzy odczuwaniem stresu zawodowego wynikającego z relacji praca–dom a skalami Kwestionariusza KANH (korelacja rang Spearmana)

Korelowane zmienne	Konformizm	Nonkonformizm	Zachowania algorytmiczne	Zachowania heurystyczne
Relacje praca–dom	-0,09	0,09	-0,04	0,02

*- $p < 0,05$

Podsumowując, można zauważyć, że nauczyciele, którzy dysponują potencjałem kreatywności i akceptują cechy twórcze u uczniów (czyli prezentują postawę twórczą w pracy z uczniami), czują się w porównaniu z nauczycielami o postawie

odtwórczej bardziej niedocenieni w szkole, co wyraża się w ocenie, że pensja (wynagrodzenie) za wykonywaną pracę nie jest adekwatna do wkładanego wysiłku i stanowi źródło stresu. Ponadto badani o postawie twórczej uważają, że niepoprawne zachowania uczniów są dla nich stresujące i utrudniają im pracę. Natomiast tę grupę nauczycieli zdecydowanie mniej stresują kontakty z innymi nauczycielami w szkole, ponieważ potrafią się z nimi dobrze porozumieć. Wyrażają również mniej obaw z powodu ewentualnej utraty pracy w zawodzie, wierzą bowiem, że dysponują licznymi kompetencjami, które pomogą uzyskać inną pracę.

5.5. Indywidualne i organizacyjne symptomy stresu zawodowego u nauczycieli

Nauczyciele różnią się zarówno pod względem sytuacji wywołujących u nich stres, sposobów radzenia sobie z nim, jak również symptomów, za pomocą których ujawniają stres związany z pracą. Różnice wynikają z oceny danej sytuacji, umiejętności komunikowania się z innymi pracownikami, planowania zadań, ustalania priorytetów, radzenia sobie z krytyką, poczucia własnych kompetencji, odporności psychicznej i wielu innych predyspozycji indywidualnych. Odczuwany stres łatwiej znieść, jeśli można liczyć na osoby dające wsparcie społeczne.

Indywidualne symptomy stresu zawodowego u nauczycieli, których dotyczyły pytania w zastosowanym w badaniu kwestionariuszu (w opracowaniu M.K. Grzegorzewskiej) wyrażały się w: niskiej satysfakcji z pracy, nawykach patologicznych, które służą do redukcji stresu (picie alkoholu, palenie papierosów), zażywaniu leków antydepresyjnych lub nasennych, zaburzeniach nastroju (smutek, zmęczenie psychiczne, napięcie nerwowe), dolegliwościach bólowych, spadku sprawności intelektualnej, zaburzeniach somatycznych (obniżenie apetytu, problemy ze snem, spadek zainteresowań seksualnych), spadku zdolności współodczuwania (empatii). Natomiast wśród symptomów organizacyjnych znalazły się absencje w pracy oraz rozważanie rezygnacji z zawodu (odejścia z pracy).

Poniżej (tabela 39) zaprezentowano rozkład liczebności badanych osób, u których występują wymienione objawy stresu. W poszczególnych pytaniach kwestionariusza odnoszących się do wymienionych symptomów stresu były różne warianty możliwych odpowiedzi. Czasem była to skala ocen, co umożliwiało określenie wyników wysokich, niskich i przeciętnych, innym razem badany mógł tylko odpowiedzieć „tak” (potwierdzić wystąpienie symptomu) lub „nie” (zanegować).

Tabela 39. Rozkład liczebności badanych według indywidualnych i organizacyjnych objawów stresu (N = 361)

Symptomy indywidualne					
Satysfakcja z pracy					
Wyniki niskie		Wyniki średnie		Wyniki wysokie	
N	%	N	%	N	%
86	23,82	181	50,14	94	26,04
Nawyki patologiczne					
Picie alkoholu Palenie papierosów Redukcja stresu poprzez palenie i/lub picie	Tak		Nie		
	N	%	N	%	
	124	34,35	234	64,82	
	116	32,13	244	67,59	
	79	21,88	282	78,12	
Zażywanie leków antydepresyjnych i/lub nasennych					
Tak			Nie		
N	%	N	%		
31	8,59	330	91,41		
Zaburzenia nastroju					
Smutek Zmęczenie Napięcie nerwowe	Tak		Nie		
	N	%	N	%	
	174	48,20	184	50,97	
	226	62,60	132	36,57	
	235	65,10	123	34,07	
Dolegliwości bólowe					
Tak			Nie		
N	%	N	%		
166	45,98	195	54,02		
Spadek sprawności intelektualnej					
Tak			Nie		
N	%	N	%		
108	29,92	245	67,87		
Problemy z apetytem					
Tak			Nie		
N	%	N	%		
69	19,11	289	80,02		

Problemy ze snem					
Tak			Nie		
N	%		N	%	
143	39,61		211	58,45	
Zainteresowania seksualne					
Są mniejsze		Są takie same		Są większe	
N	%	N	%	N	%
82	22,71	259	71,75	17	4,71
Spadek zdolności empatii					
Tak			Nie		
N	%		N	%	
36	9,97		324	89,75	
Symptomy organizacyjne					
Nieobecności z powodu stresu					
Od 1 do 14 dni w roku			Nie		
N	%		N	%	
38	10,53		284	78,67	
Rozważanie rezygnacji z zawodu					
Tak			Nie		
N	%		N	%	
75	20,78		272	75,35	

Procenty liczone z N = 361. Wartości procentowe nie zawsze sumują się do 100 ze względu na zdarzające się braki danych.

W podsumowaniu warto podkreślić, że u badanych nauczycieli stres najczęściej ujawnia się poprzez napięcie nerwowe (65,10%) i zmęczenie psychiczne (62,60%). Blisko połowa badanych w stresie popada w nastrój smutku i podobnie liczna grupa osób odczuwa różne dolegliwości bólowe. Nierzadko występują także problemy ze snem (około 40%), a co trzeci nauczyciel sięga po alkohol lub papierosy, aby zredukować stres (co piąty badany sięga po obie używki). Prawie co trzeci badany na skutek stresu odczuwa spadek sprawności intelektualnej, niezbędnej do efektywnej pracy w zawodzie nauczyciela (29,92%).

Natomiast wśród symptomów organizacyjnych będących skutkiem przeżywanego stresu w pracy pojawia się rozważanie rezygnacji z pracy (co piąty nauczyciel poważnie o tym myśli), a 10,53% badanych ma na swoim koncie powtarzające się absencje w pracy (do 14 dni) spowodowane stresem.

5.6. Różnice w indywidualnych i organizacyjnych symptomach stresu zawodowego pomiędzy nauczycielami o postawie twórczej bądź odtwórczej

W kolejnym etapie analizy sprawdzono, czy jest związek pomiędzy postawą twórczą bądź odtwórczą nauczyciela a rodzajem symptomów stresu zawodowego (tabela 40). Chodziło zatem o to, czy nauczyciele prezentujący twórcze podejście w stosunku do uczniów różnią się w objawach stresu od nauczycieli prezentujących podejście odtwórcze. Napięcie doświadczane w sytuacji pracy, a dotyczące roli zawodowej nauczyciela generuje wiele negatywnych emocji, z którymi każdy nauczyciel próbuje sobie radzić.

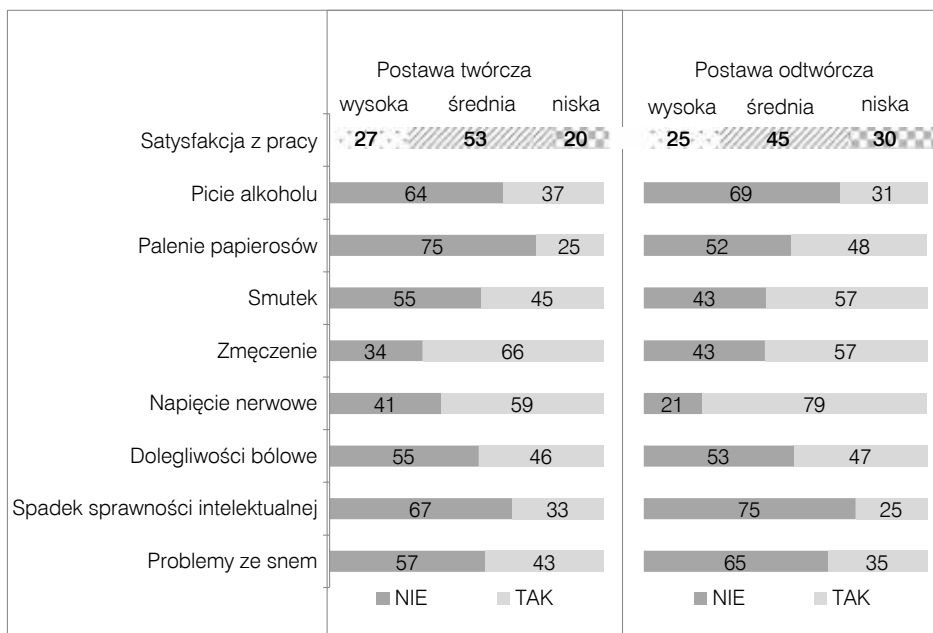
Tabela 40. Zależności pomiędzy symptomami stresu a poziomem postaw twórczych/odtwórczych

Objawy stresu zawodowego	Postawy twórcze/odtwórcze	
	Chi ² _{emp}	R _C
Satysfakcja z pracy	3,61 ^{n.i.} (N = 361, df = 2)	0,12
Picie alkoholu	1,15 ^{n.i.} (N = 358, df = 1)	0,07
Palenie papierosów	19,42 * (N = 360, df = 1)	0,29
Zaburzenia nastroju spowodowane smutkiem	47,2**. (N = 358, df = 1)	0,45
Zaburzenia nastroju spowodowane zmęczeniem	2,57 ^{n.i.} (N = 358, df = 1)	0,11
Napięcie nerwowe	14,21 * (N = 358, df = 1)	0,25
Dolegliwości bólowe	0,073 ^{n.i.} (N = 361, df = 1)	0,02
Spadek sprawności intelektualnej	2,32 ^{n.i.} (N = 353, df = 1)	0,10
Problemy ze snem	2,08 ^{n.i.} (N = 354, df = 1)	0,10

**p < 0,01, *p < 0,05, n.i. – wynik nieistotny statystycznie

N w nawiasach niewiele różni się z powodu braku danych.

W analizie stwierdzono istotne zależności pomiędzy postawą twórczą/odtwórczą nauczyciela a niektórymi objawami stresu w pracy. Zależności dotyczą następujących symptomów: palenie papierosów (R_C = 0,29; p < 0,05), negatywny nastrój (dominujący smutek) (R_C = 0,45; p < 0,01) i napięcie nerwowe (R_C = 0,25; p < 0,05). W wyjaśnieniu stwierdzonych zależności pomocne będą poniższe dane liczbowe (rysunek 3).



Rysunek 3. Procentowy rozkład liczebności symptomów stresu według przynależności do grup: badani o przewadze postawy twórczej oraz badani o przewadze postawy odtwórczej

Okazuje się, że nauczyciele prezentujący postawę twórczą istotnie rzadziej w porównaniu z nauczycielami o postawie odtwórczej rozładowują stres poprzez: sięganie po papierosy (24,7% w stosunku do 47,9% w grupie badanych o postawie odtwórczej), popadanie w nastrój smutku (44,6% w stosunku do 56,9%) oraz napięcie nerwowe (59,1% w stosunku do 79,3%). Pozostałe symptomy stresu nie różnicowały istotnie badanych z obu grup.

5.7. Poziom stresu zawodowego nauczycieli ujawniającego się poprzez różne symptomy w zależności od rodzaju czynników stresujących

Zaprezentowane poniżej (tabele 41–57) wyniki dotyczą różnic w poziomie stresu spowodowanego poszczególnymi czynnikami środowiska pracy (stresorami) i wyrażającego się różnymi objawami (symptomami). Poddano analizie poziom stresu

wynikającego z negatywnych czynników tkwiących w: charakterze pracy, odgrywanej roli zawodowej, obciążeniach związanych z pracą, relacjach z innymi osobami w pracy, rozwoju kariery i relacji praca–dom. Średnie w tabelach wskazują na nasilenie stresu z powodu różnych czynników stresujących objawiającego się różnymi symptomami.

Wynik nieparametrycznej analizy wariancji Kruskala–Wallisa wskazuje, że najwyższy poziom stresu wynikającego z charakteru pracy występuje u nauczycieli o najniższej satysfakcji z pracy (symptom stresu) ($H = 31,916$; $p < 0,0001$). Z kolei wyniki testu U Manna–Whitneya ujawniają, że zestresowani charakterem pracy nauczyciele istotnie silniej doświadczają zaburzeń nastroju w postaci dominującego smutku ($Z = -4,484$; $p < 0,00001$) oraz przynębiającego zmęczenia pracą ($Z = -4,484$; $p < 0,00001$) (tabela 41).

Tabela 41. Zróżnicowanie poziomów stresu wynikającego z charakteru pracy według objawów stresu ($N = 361$)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		śred-nia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]*	charakter pracy	45,98	7,58	46	40	51	$H = 31,916$ $p < 0,0001$
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		43,27	9,34	44	37	49	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		38,31	9,41	39	29	45	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		41,78	8,58	42,5	36	47	$Z = -1,337$ n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		43,01	9,75	44	37	49	
Nauczyciele palący papierosy [116]		41,43	9,43	42	35,5	48	$Z = -1,590$ n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		43,16	9,32	44	37	49	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]		44,40	9,14	45	38	50	$Z = -3,614$ $p < 0,0003$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		40,77	9,21	41,5	34,5	46	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]	charakter pracy	44,23	9,41	45	38	50	Z = -4,484 p < 0,00001
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		39,82	8,62	40	34	46	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		43,28	9,41	43	38	49	Z = 1,768 n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		41,22	9,15	43	35	47	
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]		43,94	8,50	44	38	49	Z = -2,359 p < 0,018
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		41,50	9,94	42	35	48	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		44,31	9,10	45	37,5	50	Z = -2,182 p < 0,029
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		41,71	9,39	42	37	49	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		44,15	9,06	45	38	50	Z = 2,473 p < 0,013
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		41,67	9,37	42	36	48	

Legenda: H – wynik nieparametrycznej analizy wariancji Kruskala–Wallisa, Z – wynik testu U Manna–Whitneya.

*W nawiasach kwadratowych podano liczebności grup.

Stres, który wynika z nieznamomości odgrywanej roli zawodowej, najsilniej przejawia się u badanych w kilku symptomach: obniżenie nastroju (smutek) ($Z = -2,580$; $p < 0,009$) i zmęczenie psychiczne ($Z = -3,261$; $p < 0,001$), a ponadto dolegliwości bólowe ($Z = -2,490$; $p < 0,013$), obniżenie się sprawności intelektualnej ($Z = -2,264$; $p < 0,024$) oraz problemy ze snem ($Z = 2,345$; $p < 0,019$) (tabela 42).

Tabela 42. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego obciążeniami wynikającymi z nieznajomości wymagań odgrywanej roli według objawów stresu (N = 361)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	nieznajomość wymagań odgrywanej roli	11,13	3,64	11,5	9	13	H = 5,659 n.i.
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		10,18	4,32	11	8	13	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		9,79	3,97	9	72	12	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		7,65	3,75	10	8	13	Z = -0,633 n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		10,34	4,26	11	8	13	
Nauczyciele palący papierosy [116]		9,99	3,84	10	8	13	Z = -1,015 n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		10,45	4,22	11	8	13	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]		10,86	3,85	11	8	13	Z = -2,580 p < 0,009
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		9,71	4,24	10	7	12,5	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		10,87	4,01	11	8	13	Z = -3,261 p < 0,001
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		9,32	4,07	9,5	6	12	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		10,17	3,94	10	8	13	Z = -1,204 n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		10,59	4,36	12	8	13	
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]		10,98	3,40	11	8	13	Z = -2,490 p < 0,013
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		9,73	4,10	10	7	13	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]	niezajomość wymagań odgrywanej roli	11,11	3,95	11	8	13	$Z = -2,264$ $p < 0,024$
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		9,86	4,09	10	7	13	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		10,94	3,84	11	8	13	$Z = 2,345$ $p < 0,019$
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		9,83	4,20	10	7	13	

Ze względu na odczuwany stres, którego przyczyną jest zaabsorbowanie czasowe pracą, istotne różnice dotyczą poziomu satysfakcji z pracy. Okazuje się, że stres, jaki pojawia się w wyniku nadmiernej ilości czasu, jaki badani muszą zaangażować w wykonanie pracy, często kosztem życia prywatnego, wpływa na obniżenie satysfakcji z pracy ($H = 33,725$; $p < 0,0001$). Ponadto wywołuje jeszcze inne objawy: obniżenie nastroju w postaci odczuwania smutku ($Z = -3,137$; $p < 0,002$) oraz zmęczenie psychiczne ($Z = -5,598$; $p < 0,00001$), a także spadek sprawności intelektualnej ($Z = -3,420$; $p < 0,0006$) i zaburzenia snu ($Z = 2,051$; $p < 0,040$) (tabela 43).

Tabela 43. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego zaabsorbowaniem czasowym według objawów stresu (N = 361)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	me-diana	kwartyl dolny	kwartyl górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	zaabsorbowanie czasowe	12,07	2,73	12	11	14	$H = 33,725$ $p < 0,0001$
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		11,44	2,97	11	9	13	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		9,60	3,21	9	8	11	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		10,98	2,80	11	9	13	$Z = -0,444$ n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		11,16	3,28	11	9	13	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele palący papierosy [116]	zaabsorbowanie czasowe	10,61	3,21	11	8,5	13	Z = -1,589 n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		11,31	3,01	11	9	13	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]		11,59	3,08	12	9	14	Z = -3,137 p < 0,002
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		10,63	3,09	10	9	13	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		11,77	3,11	12	10	14	Z = -5,598 p < 0,00001
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		9,94	2,80	10	8	11,5	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		11,09	3,32	11	9	13	Z = -0,046 n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		11,13	2,72	11	9	13	
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]		11,40	2,84	12	9	13	Z = -1,905 n.i.
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		10,86	3,32	10	9	13	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		11,93	3,13	12	10	14	Z = -3,420 p < 0,0006
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		10,66	3,03	11	9	13	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		11,48	2,91	12	9	13	Z = 2,051 p < 0,040
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		10,84	3,23	11	9	13	

Wśród badanych, którzy jako stresującą odczuwają presję wywieraną na nich w pracy, aby podejmowali dokształcanie się, istotnie silniej występują symptomy stresu w postaci: niskiej satysfakcji z pracy ($H = 14,436$; $p < 0,0007$), nastroju

smutku ($Z = -2,618$; $p < 0,008$), zmęczenia psychicznego ($Z = -3,109$; $p < 0,002$), palenia papierosów ($Z = -2,618$; $p < 0,008$), obniżenia sprawności intelektualnej ($Z = -2,244$; $p < 0,025$) (tabela 44).

Tabela 44. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego koniecznością dokształcania się według objawów stresu (N = 361)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	konieczność dokształcania się	8,77	2,49	9	7	10	$H = 14,436$ $p < 0,0007$
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		7,86	2,62	7	6	10	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		7,24	2,82	7	5	9	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		7,65	2,38	8	6	9,5	$Z = -0,836$ n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		8,04	2,82	8	6	10	
Nauczyciele palący papierosy [116]		7,34	2,54	7	6	9	$Z = -2,618$ $p < 0,008$
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		8,18	2,72	8	6	10	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]		8,31	2,51	8	7	10	$Z = -3,193$ $p < 0,001$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		7,52	2,80	7	6	9	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		8,25	2,68	8	6	10	$Z = -3,109$ $p < 0,002$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		7,34	2,62	7	6	9	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		7,92	2,64	8	6	10	$Z = 0,154$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		7,88	2,79	8	6	10	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]	konieczność dokształcania się	8,14	2,52	8	6	10	$Z = -1,587$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		7,72	2,82	7	6	10	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		8,34	2,54	8	7	10	$Z = -2,244$ $p < 0,025$
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		7,66	2,69	7	6	9	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		8,08	2,55	8	6	10	$Z = 1,144$ n.i.
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		7,82	2,78	8	6	10	

Specyficzna dla zawodu nauczyciela dość częsta ocena ze strony przełożonych, jak również rodziców, uczniów i ze strony innych nauczycieli stanowi czynnik stresujący i istotnie obniża satysfakcję z pracy bardziej, niż dzieje się to w grupie badanych, którzy nie przeżywają stresu z tego powodu ($H = 14,903$; $p < 0,0006$), oraz prowadzi do pojawienia się problemów emocjonalnych (przeżywanie smutku) ($Z = -2,201$; $p < 0,028$) i intelektualnych (obniżanie się sprawności intelektualnej) ($Z = -2,798$; $p < 0,005$) (tabela 45).

Tabela 45. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego presją bycia ocenianym według objawów stresu ($N = 361$)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	mediana	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	presja bycia ocenianym	3,25	1,03	3	3	4	$H = 14,903$ $p < 0,0006$
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		3,00	1,13	3	2	4	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		2,62	1,21	3	2	3	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		2,85	1,04	3	2	4	$Z = -1,244$ n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		3,00	1,21	3	2	4	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele palący papierosy [116]	presja bycia ocenianym	2,91	1,13	3	2	4	$Z = -0,092$ n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		2,97	1,16	3	2	4	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]		3,11	1,13	3	2	4	$Z = -2,201$ $p < 0,028$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		2,80	1,15	3	2	4	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		3,04	1,17	3	2	4	$Z = -1,545$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		2,82	1,11	3	2	4	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		2,97	1,15	3	2	4	$Z = 0,355$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		2,93	1,17	3	2	4	
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]		3,05	1,11	3	2	4	$Z = -1,352$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		2,88	1,18	3	2	4	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		3,23	1,20	3	2	4	$Z = -2,798$ $p < 0,005$
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		2,81	1,11	3	2	4	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		3,09	1,13	3	2	4	$Z = 1,733$ n.i.
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		2,86	1,16	3	2	4	

Zdaniem pracowników stres z powodu pensji nieadekwatnej do wkładu pracy i odpowiedzialności nauczyciela istotnie silniej dotyczy badanych o niskiej satysfakcji z pracy ($H = 16,021$; $p < 0,0003$), odczuwających zmęczenie psychiczne

($Z = -4,236$; $p < 0,00001$), dolegliwości bólowe ($Z = -2,282$; $p < 0,022$) i spadek sprawności intelektualnej ($Z = -2,472$; $p < 0,013$) (tabela 46).

Tabela 46. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego małą pensją według objawów stresu (N = 361)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	me-diana	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	mała pensja	4,07	1,13	4	3	5	$H = 16,021$ $p < 0,0003$
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		3,77	1,12	4	3	5	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		3,29	1,43	3,5	2	5	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		3,74	1,23	4	3	5	$Z = 0,312$ n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		3,70	1,24	4	3	5	
Nauczyciele palący papierosy [116]		3,59	1,37	4	3	5	$Z = -0,842$ n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		3,77	1,16	4	3	5	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]		3,80	1,25	4	3	5	$Z = -1,401$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		3,64	1,22	4	3	5	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		3,94	1,15	4	3	5	$Z = -4,236$ $p < 0,00001$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		3,34	1,29	3	2,5	4	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		3,65	1,34	4	3	5	$Z = -0,696$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		3,85	1,02	4	3	5	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]	mała pensja	3,90	1,14	4	3	5	$Z = -2,282$ $p < 0,022$
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		3,56	1,30	4	3	5	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		3,99	1,09	4	3	5	$Z = -2,472$ $p < 0,013$
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		3,60	1,28	4	3	5	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		3,84	1,25	4	3	5	$Z = 1,734$ n.i.
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		3,63	1,22	4	3	5	

Zbyt mały zakres odpowiedzialności nauczyciela za to, co dzieje się w szkole jest dla części badanych źródłem stresu i powoduje obniżenie nastroju ($Z = -2,675$; $p < 0,007$) (tabela 47).

Tabela 47. Zróznicowanie poziomów stresu spowodowanego małym zakresem odpowiedzialności według objawów stresu (N = 361)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	mediana	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	mały zakres odpowiedzialności	2,49	1,02	2	2	3	$H = 2,700$ n.i.
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		2,43	0,97	2	2	3	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		2,27	1,09	2	1	3	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		2,30	0,92	2	2	3	$Z = -1,181$ n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		2,44	1,05	2	2	3	
Nauczyciele palący papierosy [116]		2,37	0,99	2	2	3	$Z = -0,274$ n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		2,42	1,03	2	2	3	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]	mały zakres odpowiedzialności	2,54	0,99	3	2	3	$Z = -2,675$ $p < 0,007$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		2,25	1,02	2	1	3	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		2,44	1,01	2	2	3	$Z = -0,902$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		2,33	1,01	2	2	3	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		2,35	0,99	2	2	3	$Z = -1,075$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		2,48	1,05	2	2	3	
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]		2,45	1,10	2	2	3	$Z = -0,344$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		2,36	0,94	2	2	3	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		2,52	1,13	2	2	3	$Z = -1,094$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		2,33	0,94	2	2	3	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		2,47	0,98	2	2	3	$Z = 1,140$ n.i.
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		2,34	1,03	2	2	3	

W sytuacjach, gdy nauczyciel przeżywa stres, ponieważ ma poczucie zbyt małego wpływu na decyzje podejmowane w szkole, istotnie obniża się jego zadowolenie z pracy ($H = 52,809$; $p < 0,00001$), częściej odczuwa smutek ($Z = -2,967$; $p < 0,003$) oraz zmęczenie psychiczne ($Z = -4,664$; $p < 0,00001$) oraz odczuwa dolegliwości somatyczne (ból w różnych narządach) ($Z = -2,512$; $p < 0,012$) (tabela 48).

Tabela 48. Zróznicowanie poziomów stresu spowodowanego małym zakresem wpływu na decyzje według objawów stresu (N = 361)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		śred-nia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	mały zakres wpływu na decyzje	9,91	2,45	10	8	12	H = 52,809 p < 0,00001
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		8,78	2,23	9	7	10	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		7,15	2,41	7	5	8	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		8,52	2,44	8	7	10	Z = -0,813 n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		8,69	2,58	9	7	11	
Nauczyciele palący papierosy [116]		8,38	2,65	8	6	10	Z = -1,353 n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		8,73	2,47	9	7	11	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]		8,99	2,52	9	7	11	Z = -2,967 p < 0,003
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		8,22	2,45	8	6	10	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		9,09	2,53	9	7	11	Z = -4,664 p < 0,00001
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		7,83	2,34	7	6	10	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		8,63	2,61	9	6	11	Z = 0,161 n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		8,58	2,37	9	7	10	
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]		8,96	2,44	9	7	11	Z = -2,512 p < 0,012
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		8,34	2,57	8	6	10	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]	mały zakres wpływu na decyzje	8,96	2,43	9	7	11	$Z = -1,874$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		8,42	2,54	8	6	10	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		8,90	2,47	9	7	11	$Z = 1,790$ n.i.
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		8,41	2,52	8	6	10	

Złe warunki i zła organizacja pracy wywołują stres, który prowadzi do zmniejszenia się u badanych zadowolenia z pracy ($H = 49,144$; $p < 0,00001$), obniżenia nastroju ($Z = -3,248$; $p < 0,001$) i zmęczenia psychicznego ($Z = -5,117$; $p < 0,00001$), a także występowania dolegliwości bólowych ($Z = -3,360$; $p < 0,0007$), gorszej sprawności intelektualnej ($Z = -2,273$; $p < 0,023$) i problemów ze snem ($Z = 2,027$; $p < 0,043$) (tabela 49).

Tabela 49. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego obciążeniami wynikającymi z warunków i organizacji pracy według objawów stresu ($N = 361$)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		śred-nia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	obciążenia wynikające z warunków i organizacji pracy	40,47	6,75	41	36	45	$H = 49,144$ $p < 0,00001$
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		35,41	8,50	36	29	42	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		31,44	8,43	31	26	38	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		35,66	8,71	37	29	42	$Z = 0,241$ n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		35,52	8,71	37	29	42	
Nauczyciele palący papierosy [116]		34,98	8,30	36	28	41	$Z = -1,067$ n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		35,87	8,89	37	29	42	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]	obciążenia wynikające z warunków i organizacji pracy	37,11	8,18	38	31	42	Z = -3,248 p < 0,001
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		34,03	8,93	34	28	40,5	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		37,21	8,87	38	32	44	Z = -5,117 p < 0,00001
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		32,72	7,69	32	27	39	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		35,54	8,83	36	29	42	Z = -0,040 n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		35,59	8,50	37	29	41	
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]		37,27	7,73	38	32	42	Z = -3,360 p < 0,0007
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		34,14	9,21	35	27	41	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		37,25	8,56	37	31	43,5	Z = -2,273 p < 0,023
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		34,73	8,69	35	28	41	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		36,75	8,15	37	32	42	Z = 2,027 p < 0,043
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		34,80	8,95	36	28	41	

Częstym czynnikiem stresującym nauczycieli są niewłaściwe zachowania uczniów, które u badanych prowadzą do spadku satysfakcji z pracy ($H = 17,980$; $p < 0,0001$), pogorszenia nastroju (dominacja smutku $Z = -3,115$; $p < 0,002$ i zmęczenie psychiczne $Z = -4,887$; $p < 0,00001$), a także występowania symptomów bólowych ($Z = -2,762$; $p < 0,006$) oraz spadku sprawności intelektualnej ($Z = -2,567$; $p < 0,010$) i doświadczania problemów ze snem ($Z = 2,182$; $p < 0,029$) (tabela 50).

Tabela 50. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego obciążeniami wynikającymi z zachowań uczniów według objawów stresu (N = 361)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	obciążenia wynikające z zachowań uczniów	78,14	12,37	78,5	67	87	H = 17,980 p < 0,0001
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		72,13	15,99	73	61	85	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		67,37	17,23	66,5	55	82	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		72,63	15,56	73	60,5	85,5	Z = 0,253 n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		72,07	16,25	75	61	84	
Nauczyciele palący papierosy [116]		70,59	16,33	72	57	82	Z = -1,461 n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		73,05	15,74	75	62	85	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]		75,07	15,20	77,5	64	86	Z = -3,115 p < 0,002
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		69,47	16,25	70	56	82	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		75,41	15,42	78	65	87	Z = -4,887 p < 0,00001
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		66,83	15,57	64	55	81	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		72,34	16,19	75	59	85	Z = 0,044 n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		72,23	15,53	74	62	84	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]	obciążenia wynikające z zachowań uczniów	75,01	14,35	77	64	86	$Z = -2,762$ $p < 0,006$
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		70,04	16,95	72	56	84	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		75,86	14,33	77	65,5	86	$Z = -2,567$ $p < 0,010$
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		70,61	16,17	73	57	83	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		74,62	15,90	78	62	87	$Z = 2,182$ $p < 0,029$
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		70,74	15,87	72	60	82	

Źle układające się relacje badanych z rodzicami uczniów wiążą się z istotnie niższym poziomem satysfakcji z pracy ($H = 7,221$; $p < 0,0270$), gorszym samopoczuciem (smutek i zmęczenie psychiczne – odpowiednio: $Z = -2,285$; $p < 0,022$ i $Z = -4,571$; $p < 0,00001$), dolegliwościami bólowymi ($Z = -3,011$; $p < 0,003$) i problemami ze snem ($Z = 1,670$; $p < 0,095$) (tabela 51).

Tabela 51. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego relacjami z rodzicami uczniów według objawów stresu ($N = 361$)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		śred-nia	odch. stand.	me-diana	kwartyl dolny	kwartyl górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	relacje z rodzicami uczniów	16,57	3,64	17	14	19	$H = 7,221$ $p < 0,0270$
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		15,34	3,81	16	13	18	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		15,26	4,13	15	12	18	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		15,51	3,66	15,5	13	18	$Z = -0,682$ n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		15,68	3,99	16	13	19	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele palący papierosy [116]	relacje z rodzicami uczniów	15,16	3,76	15	12	18	$Z = -1,518$ n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		15,80	3,91	16	13	19	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]		16,06	4,01	16	13	19	$Z = -2,285$ $p < 0,022$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		15,15	3,73	15	12	18	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		16,30	3,88	17	13	19	$Z = -4,571$ $p < 0,00001$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		14,41	3,61	14	12	17	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		15,67	3,93	16	13	19	$Z = 0,104$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		15,47	3,79	16	13	18	
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]		16,25	3,77	17	14	19	$Z = -3,011$ $p < 0,003$
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		15,07	3,90	15	12	18	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		15,78	3,98	16	13	19	$Z = -0,740$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		15,50	3,86	16	13	18	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		16,10	3,98	16	13	19	$Z = 1,670$ $p < 0,095$
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		15,29	3,76	15	13	18	

Problemy w relacjach badanych z innymi nauczycielami w pracy i stres z tym związany powodują istotne nasilenie się następujących symptomów: niskiej satysfakcji z pracy ($H = 12,070$; $p < 0,0024$), gorszego nastroju (smutek, zmęczenie psychiczne, odpowiednio: $Z = -3,431$; $p < 0,001$ i $Z = -2,319$; $p < 0,020$), gor-

szeego samopoczucia fizycznego (dolegliwości bólowe) ($Z = -2,762$; $p < 0,006$) i mniejszej sprawności intelektualnej ($Z = -1,988$; $p < 0,047$) (tabela 52).

Tabela 52. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego relacjami z innymi nauczycielami według objawów stresu ($N = 361$)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	relacje z innymi nauczycielami	6,71	1,96	7	6	8	$H = 12,070$ $p < 0,0024$
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		5,78	2,16	6	4	7	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		6,09	2,19	6	5	8	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		5,94	2,04	6	4	7	$Z = -0,868$ n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		6,13	2,20	6	4	8	
Nauczyciele palący papierosy [116]		6,03	2,13	6	4	7	$Z = -0,350$ n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		6,11	2,16	6	4	8	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]		6,48	2,18	7	5	8	$Z = -3,431$ $p < 0,001$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		5,72	2,06	5	4	7	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		6,28	2,18	6	5	8	$Z = -2,319$ $p < 0,020$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		5,77	2,07	5	4	7	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		6,17	2,06	6	4	8	$Z = 0,100$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		5,93	2,13	6	4	7	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]	relacje z innymi nauczycielami	6,42	2,17	6,5	5	8	$Z = -2,762$ $p < 0,006$
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		5,79	2,09	6	4	7	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		6,44	2,25	6,5	5	8	$Z = -1,988$ $p < 0,047$
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		5,93	2,06	6	4	7	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		5,99	2,15	6	4	8	$Z = -0,684$ $p < n.i.$
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		6,15	2,13	6	4	8	

Stres, jaki powodują złe relacje badanych nauczycieli z personelem administracyjnym, silniej przeżywają osoby, które nie piją alkoholu ($Z = -2,561$; $p < 0,010$) i nie palą papierosów ($Z = -2,177$; $p < 0,029$) (tabela 53).

Tabela 53. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego relacjami z personelem administracyjnym według objawów stresu ($N = 361$)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	mediana	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	relacje z personelem administracyjnym	2,18	1,22	2	1	3	$H = 1,151$ $n.i.$
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		2,18	1,12	2	1	3	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		2,28	1,04	2	2	3	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		1,99	1,05	2	1	2	$Z = -2,561$ $p < 0,010$
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		2,32	1,14	2	1	3	
Nauczyciele palący papierosy [116]		2,01	1,06	2	1	3	$Z = -2,177$ $p < 0,029$
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		2,30	1,14	2	1	3	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]	relacje z personelem administracyjnym	2,21	1,13	2	1	3	Z = -0,193 n.i.
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		2,19	1,11	2	1	3	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		2,27	1,16	2	1	3	Z = -1,035 n.i.
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		2,10	1,04	2	1	3	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		2,21	1,11	2	1	3	Z = 0,176 n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		2,21	1,15	2	1	3	
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]		2,31	1,23	2	1	3	Z = -1,072 n.i.
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		2,11	1,01	2	1	3	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		2,27	1,16	2	1	3	Z = -0,486 n.i.
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		2,18	1,09	2	1	3	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		2,16	1,18	2	1	3	Z = -0,886 n.i.
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		2,23	1,08	2	1	3	

Brak wsparcia jako czynnik stresujący różnicuje poziom następujących symptomów stresu: satysfakcja z pracy, dominujący nastrój emocjonalny, odczucia somatyczne (np. występowanie bólu) oraz sprawność myślenia. Okazuje się, że badani, których stresuje brak wsparcia w rozwiązywaniu problemów zawodowych, istotnie częściej odczuwają: niższą satysfakcję z pracy ($H = 19,243$; $p < 0,0001$), smutek ($Z = -2,685$; $p < 0,007$), zmęczenie psychiczne ($Z = -3,577$; $p < 0,0003$), dole-

gliwości bólowe ($Z = -3,623$; $p < 0,0003$) i obniżenie się sprawności intelektualnej ($Z = -2,343$; $p < 0,019$) (tabela 54).

Tabela 54. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego brakiem wsparcia według objawów stresu ($N = 361$)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	otrzymywanie/brak wsparcia	25,93	5,81	26	22	30	$H = 19,243$ $p < 0,0001$
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		24,02	6,29	24	19	28	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		21,79	6,50	6	5	8	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		23,19	6,01	23	19	27	$Z = -1,343$ n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		24,24	6,55	24	19	29	
Nauczyciele palący papierosy [116]		5,97	23,40	23	19	28	$Z = -0,866$ n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		24,10	6,57	24	19	29	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]		24,78	6,33	25	20	30	$Z = -2,685$ $p < 0,007$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		22,95	6,30	23	18	28	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		24,74	6,36	25	20	29	$Z = -3,577$ $p < 0,0003$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		22,36	6,15	21	18	26	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		23,73	6,24	23	19	28	$Z = -0,882$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		24,13	6,65	25	19	29	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]	otrzymywanie/brak wsparcia	25,22	6,13	25,5	21	29	$Z = -3,623$ $p < 0,0003$
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		22,77	6,41	23	18	27	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		25,09	6,01	24,5	20	29	$Z = -2,343$ $p < 0,019$
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		23,25	6,41	23	19	28	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		24,51	6,22	24	20	30	$Z = 1,298$ n.i.
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		23,36	6,29	23	19	28	

Niepewność zatrudnienia (groźba utraty pracy, zmiany stanowiska, trudności ze znalezieniem nowej pracy w zawodzie w przypadku zwolnienia) rodzi stres, który wiąże się z niską satysfakcją z pracy ($H = 6,338$; $p < 0,0421$), zaburzeniami nastroju (smutek $Z = -3,005$; $p < 0,003$ i zmęczenie psychiczne $Z = -3,101$; $p < 0,002$), napięciem nerwowym ($Z = 2,331$; $p < 0,020$), nasilającymi się bólami ($Z = -2,440$; $p < 0,015$) oraz gorszą sprawnością intelektualną ($Z = -2,225$; $p < 0,026$) (tabela 55).

Tabela 55. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego niepewnością zatrudnienia według objawów stresu (N = 361)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	mediana	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	niepewność zatrudnienia	9,65	2,88	10	7	12	$H = 6,338$ $p < 0,0421$
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		8,86	3,17	9	6	11	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		9,71	3,24	10	7	12	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		9,00	2,92	9	7	11	$Z = -1,441$ n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		9,41	3,26	10	7	12	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele palący papierosy [116]	niepewność zatrudnienia	9,16	2,84	9	7	11	Z = -0,671 n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		9,34	3,26	10	7	12	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]		9,76	2,98	10	8	12	Z = -3,005 p < 0,003
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		8,76	3,21	9	6	11	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		9,68	3,02	10	7	12	Z = -3,101 p < 0,002
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		8,58	3,19	9	6	11	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		9,54	3,04	10	7	12	Z = 2,331 p < 0,020
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		8,73	3,21	9	6	11	
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]		9,73	6,13	10	7	12	Z = -2,440 p < 0,015
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		8,88	3,25	9	6	11	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		9,57	3,17	10	7	12	Z = -2,225 p < 0,026
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		9,10	3,10	9	7	11	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		9,32	3,24	10	6	12	Z = 0,273 n.i.
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		9,24	3,06	9	7	11	

Kolejny czynnik wywołujący stres u niektórych nauczycieli to problem z awansem w pracy. Stres spowodowany tym czynnikiem wiąże się z niską satysfakcją z pracy ($H = 26,406$; $p < 0,0001$), problemami emocjonalnymi (smutek $Z = -3,096$; $p < 0,002$), zmęczeniem psychicznym ($Z = -4,143$; $p < 0,00001$), dolegliwościami

bólowymi ($Z = -2,802$; $p < 0,005$) i pogarszającą się sprawnością intelektualną ($Z = -2,225$; $p < 0,026$) (tabela 56).

Tabela 56. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego problemami z awansem według objawów stresu ($N = 361$)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		śred-nia	odch. stand.	media-na	kwartyl dolny	kwartyl górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	problemy z awansem	6,81	1,81	7	5	8	$H = 26,406$ $p < 0,0001$
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		5,99	1,99	6	4	7	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		5,19	2,21	5	4	7	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		5,90	1,99	6	4	7	$Z = -0,610$ n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		6,01	2,14	6	4	8	
Nauczyciele palący papierosy [116]		5,78	2,13	6	4	8	$Z = -0,936$ n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		6,07	3,26	6	4,5	8	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]		6,31	2,01	6	5	8	$Z = -3,096$ $p < 0,002$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		5,65	2,09	5,5	4	7	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		6,33	2,01	6	5	8	$Z = -4,143$ $p < 0,00001$
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		5,37	2,07	5	4	7	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		5,90	2,09	6	4	8	$Z = -0,665$ n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		6,10	2,05	6	4	8	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]	problemy z awansem	6,31	2,06	6	5	8	$Z = -2,802$ $p < 0,005$
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		5,70	2,07	6	4	7	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		6,38	2,08	6	5	8	$Z = -2,225$ $p < 0,026$
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		5,77	2,05	6	4	7	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		6,27	2,00	6	5	6	$Z = 1,957$ n.i.
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		5,78	2,10	6	4	8	

Stres powstający na styku dom–praca nasila następujące symptomy: nastrój smutku ($Z = -2,206$; $p < 0,027$), zmęczenie psychiczne ($Z = -3,495$; $p < 0,0005$), dolegliwości bólowe ($Z = -2,005$; $p < 0,045$) i poczucie mniejszej sprawności intelektualnej ($Z = -3,180$; $p < 0,001$) (tabela 57).

Tabela 57. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego relacją dom–praca według objawów stresu (N = 361)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		śred-nia	odch. stand.	media-na	kwartyl dolny	kwartyl górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele o niskiej satysfakcji z pracy [86]	relacje dom–praca	3,43	1,21	3	3	4	$H = 4,182$ n.i.
Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy [181]		3,26	1,17	3	2	4	
Nauczyciele o wysokiej satysfakcji z pracy [94]		3,09	1,23	3	2	4	
Nauczyciele pijący alkohol [124]		3,20	1,20	3	2	4	$Z = -0,641$ n.i.
Nauczyciele niepijący alkoholu [234]		3,28	1,21	3	2	4	

1	2	3	4	5	6	7	8
Nauczyciele palący papierosy [116]		3,06	1,16	3	2	4	Z = -1,944 n.i.
Nauczyciele niepalący papierosów [244]		3,34	1,21	3	2	4	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi smutkiem [174]	relacje dom-praca	3,41	1,17	3	3	4	Z = -2,206 p < 0,027
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci smutku [184]		3,10	1,22	3	2	4	
Nauczyciele z zaburzeniami nastroju spowodowanymi zmęczeniem [226]		3,43	1,20	3	3	4	Z = -3,495 p < 0,0005
Nauczyciele nieodczuwający zaburzeń nastroju w postaci zmęczenia [132]		2,96	1,15	3	2	4	
Nauczyciele odczuwający nadmierne napięcie nerwowe [235]		3,21	1,25	3	2	4	Z = -0,907 n.i.
Nauczyciele nieodczuwający nadmiernego napięcia nerwowego [123]		3,33	1,11	3	3	4	
Nauczyciele odczuwający dolegliwości bólowe [166]		3,39	1,23	3	3	4	Z = -2,005 p < 0,045
Nauczyciele nieodczuwający dolegliwości bólowych [195]		3,14	1,16	3	2	4	
Nauczyciele odczuwający spadek sprawności intelektualnej [108]		3,58	1,21	3,5	3	5	Z = -3,180 p < 0,001
Nauczyciele nieodczuwający spadku sprawności intelektualnej [245]		3,11	1,17	3	2	4	
Nauczyciele mający problemy ze snem [143]		3,24	1,20	3	2	4	Z = -0,369 n.i.
Nauczyciele niemający problemów ze snem [211]		3,26	1,21	3	3	4	

5.8. Strategie radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli o postawie twórczej bądź odtwórczej

Zastosowana w badaniach Skala Radzenia Sobie (opracowanie M.K. Grzegorzewskiej na podstawie kwestionariusza *Occupational Stresss Indicator* – OSI [Cooper, Sloan, Wiliams 1988] zawierała 28 różnych sposobów radzenia sobie ze stresem. Badani w skali pięciostopniowej (1 – Bardzo rzadko używam tego sposobu do 5 – Bardzo często używam tego sposobu) dokonywali ocen w zależności od częstotliwości wykorzystywania danego sposobu do radzenia sobie w sytuacji stresu. Dla usprawnienia analizy utworzono trzy kategorie sposobów radzenia sobie ze stresem, które dalej będą nazywane strategiami radzenia sobie. W tworzeniu kategorii bazowano na najczęściej obecnie wykorzystywanym ujęciu radzenia sobie ze stresem nawiązującym do teorii R.S. Lazarusa i S. Folkman, które zaproponowali N.S. Endler i J.D.A. Parker [1990] – autorzy kwestionariusza *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual* opartego na ich typologii. W zaproponowanej typologii wyróżniono trzy składowe:

1. Styl skoncentrowany na zadaniu – charakterystyczny dla osób, które podejmują wysiłki zmierzające do rozwiązania problemu poprzez próby zmiany sytuacji lub poznawcze przekształcenia. Instrumentalną funkcją radzenia sobie ze stresem w niniejszym stylu jest rozwiązanie problemu.

2. Styl skoncentrowany na emocjach – polegający na tym, że w sytuacjach stresowych osoba wykazuje tendencję do koncentracji na własnych przeżyciach emocjonalnych, fantazjowania, myślenia życzeniowego, które ma na celu obniżenie napięcia emocjonalnego. Działania te są skuteczne, lecz krótkotrwałe, dlatego można mówić o dezadaptacyjnej roli tego stylu.

3. Styl skoncentrowany na unikaniu – to styl charakterystyczny dla osób, które w sytuacji stresowej wykazują tendencję do unikania myślenia o problemie, przeżywania go i doświadczania. Czasem ten styl przybiera formę poszukiwania kontaktów towarzyskich lub angażowania się w czynności zastępcze.

Do strategii zadaniowej zaliczono 12 sposobów radzenia sobie: zajmuję się problemem natychmiast, jak się pojawi; poszukuję sposobów uczynienia mojej pracy bardziej interesującą; przeorganizowuję swoją pracę; staram się podejść do sytuacji obiektywnie, w sposób wyzbyty emocji; efektywnie organizuję sobie czas; cały czas coś robię; planuję naprzód; stosuję selektywną uwagę (koncentruję się tylko na pewnych problemach); ustalam priorytety i działam zgodnie z nimi; staram się spojrzeć z boku i przemyśleć sytuację; uciekam się do reguł i regulacji; zmuszam daną osobę, aby zwolniła tempo życia.

Do strategii skoncentrowanej na emocjach również zaliczono 12 sposobów radzenia sobie: próbuję uznać własne ograniczenia; poszukuję wsparcia i porady u przełożonych; rozmawiam z rozumiejącymi mnie przyjaciółmi; tłumię emocje i staram się nie okazać, że jestem zestresowany; mój dom jest dla mnie ucieczką; rozmyślnie oddzielam dom od pracy; uciekam do moich zainteresowań i hobby; nie duszę niczego w sobie i jestem w stanie uwolnić energię; rozwijam zainteresowania i działania poza pracą; korzystam ze wsparcia, jakie daje mi stały związek; korzystam z rozrywki, aby oderwać się od myślenia o problemach; poszukuję, na ile to możliwe, wsparcia innych ludzi.

Trzecią strategią jest unikanie i do niej zaliczono cztery sposoby radzenia sobie: staram się zyskać na czasie i uniknąć problemu; zlecam komuś załatwienie sprawy; akceptuję daną sytuację i uczę się z nią żyć; staram się unikać danej sytuacji.

W związku z różną liczebnością sposobów radzenia sobie, które włączono do poszczególnych strategii radzenia sobie, w interpretacji średniej (M) we wszystkich tabelach dotyczących strategii radzenia sobie ze stresem należy wziąć pod uwagę minimalną i maksymalną liczbę punktów możliwych do uzyskania przez osobę badaną. W strategii pierwszej i drugiej od 12 do 60 punktów, a w strategii trzeciej od 4 do 20 punktów (tabela 58).

Tabela 58. Statystyki opisowe skal odpowiadającym strategiom radzenia sobie ze stresem (N = 361)

Strategie radzenia sobie ze stresem	M	Me	Min.	Max.	SD	R	QI	QIII
Strategia zadaniowa <12;60>	42,98	43	20	58	5,85	38	40	47
Strategia emocjonalna <12;60>	41,12	41	20	55	5,52	35	38	44
Strategia unikająca <4;20>	11,02	11	4	19	2,78	16	9	13

Jak można zaobserwować, osoby badane najczęściej korzystały ze strategii zadaniowej w radzeniu sobie z trudnymi problemami w pracy (26,04%). Tylko nieco rzadziej badani sięgali po strategię emocjonalną (24,65%), mniej skuteczną z perspektywy czasu. Najrzadziej stosowaną strategią, ale też najmniej efektywną było unikanie trudnego problemu, ale nierozwiązywanie go, szukanie osób, które mogą rozwiązać problem lub jedynie wesprzeć psychicznie nauczyciela w sytuacji trudnej (19,39%) (tabela 59).

Tabela 59. Rozkład liczebności badanych według stopnia wykorzystywania poszczególnych strategii radzenia sobie ze stresem (N = 361)

Strategie radzenia sobie ze stresem	Poziom niski Wyniki mniejsze niż wartość (M-SD)		Poziom średni Wyniki z przedziału (M-SD; M + SD)		Poziom wysoki Wyniki większe niż wartość (M + SD)		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Strategia zadaniowa	87	24,10	180	49,86	94	26,04	361	100,00
Strategia emocjonalna	81	22,44	191	52,91	89	24,65	361	100,00
Strategia unikająca	68	18,84	223	61,77	70	19,39	361	100,00

Celem dalszej analizy było sprawdzenie, czy stosowane strategie radzenia sobie ze stresem mają związek ze spostrzeganymi przez badanych źródłami stresu w środowisku pracy.

Okazuje się, że badani istotnie częściej (różnice na poziomie $p < 0,01$) sięgali po strategię emocjonalną radzenia sobie w sytuacji stresu, jeśli przyczyną stresu były następujące czynniki związane z pracą: złe układające się relacje z innymi nauczycielami (RC = 0,23), złe warunki i organizacja pracy (RC = 0,19), mały zakres wpływu na decyzje podejmowane w szkole (RC = 0,17), brak wsparcia (RC = 0,17) i nadmierne zaabsorbowanie czasowe pracą (RC = 0,16). Ta strategia wykorzystywana była także częściej (na poziomie $p < 0,05$) do radzenia sobie ze stresem z powodu: nacisków na doksztalcenie się (RC = 0,14), niewłaściwych zachowań uczniów (RC = 0,14), problemów związanych z awansem (RC = 0,14), małego zakresu odpowiedzialności nauczyciela za to, co dzieje się w szkole (RC = 0,13), złych relacji z personelem administracyjnym szkoły (RC = 0,13) i z rodzicami uczniów (RC = 0,11) oraz relacji dom-praca (RC = 0,12).

Sposoby radzenia sobie ze stresem zawarte w strategii zadaniowej najmniej zależały od rodzaju czynników wywołujących stres. Jedynie w przypadku stresu w relacjach z innymi nauczycielami badani istotnie częściej stosowali tę strategię (RC = 0,16; $p < 0,01$).

Najmniej skuteczna strategia unikająca była istotnie rzadziej ($p < 0,01$) wykorzystywana do radzenia sobie ze stresem w pracy wynikającym z małej pensji (RC = -0,20), z braku wsparcia w sytuacjach problemowych w szkole (RC = -0,20), małego zakresu wpływu na decyzje (RC = -0,18) oraz problemów z awansem (RC = -0,13) (tabela 60).

Tabela 60. Związki korelacyjne pomiędzy źródłami stresu a strategiami radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli (korelacja rang Spearmana)

Korelowane zmienne	Strategia zadaniowa	Strategia emocjonalna	Strategia unikająca
Charakter pracy	-0,02	0,08	-0,10
Nieznajomość wymagań odgrywanej roli	0,03	0,08	-0,04
Zaabsorbowanie czasowe	0,02	0,16**	-0,06
Konieczność dokształcania się	-0,04	0,14*	0,04
Presja bycia ocenianym	-0,02	0,01	-0,10
Mała pensja	0,03	0,06	-0,20**
Mały zakres odpowiedzialności	0,07	0,13*	-0,08
Mały zakres wpływu na decyzje	0,05	0,17**	-0,18**
Warunki/organizacja pracy	0,05	0,19**	-0,08
Zachowania uczniów	0,05	0,14*	-0,8
Relacje z rodzicami uczniów	0,07	0,11*	-0,07
Relacje z nauczycielami	0,16**	0,23**	-0,02
Relacje z personelem administracyjnym w szkole	0,07	0,13*	0,05
Otrzymywanie/brak wsparcia	0,09	0,17**	-0,20**
Niepewność zatrudnienia	0,05	0,09	0,02
Problemy z awansem	0,07	0,14*	-0,13*
Relacje praca-dom	-0,05	0,12*	-0,06

**-p < 0,01; *-p < 0,05

W kolejnym kroku analizy sprawdzono, czy są różnice pomiędzy nauczycielami o postawie twórczej bądź odtwórczej w stosowanych strategiach radzenia sobie ze stresem w pracy. Wybór strategii radzenia sobie ze stresem zależy od wielu czynników, na przykład osobowości człowieka, postawy wobec obowiązków wynikających z roli zawodowej, doświadczenia w radzeniu sobie ze stresem, rodzaju stresora, który spowodował stan napięcia.

Można zauważyć, że strategię zadaniową i emocjonalną istotnie częściej wykorzystują w radzeniu sobie ze stresem w pracy nauczyciele o postawie twórczej. Jeśli ta grupa badanych sięga po najmniej konstruktywną strategię unikającą, to dzieje się to rzadziej niż w przypadku badanych o postawie odtwórczej. Stwierdzone różnice nie są jednak istotne statystycznie (tabela 61).

Tabela 61. Zróznicowanie poziomów strategii radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli o postawie twórczej bądź odtwórczej (N = 361)

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		śred-nia	odch. stand.	media-na	kwartyl dolny	kwartyl górny	
Dominująca postawa:							
Postawa twórcza	strategia zadaniowa	43,02	5,66	43	40	47	Z = 0,366 n.i.
Postawa odtwórcza		42,89	6,23	43	39	47	
Postawa twórcza	strategia emocjonalna	41,49	5,28	42	38	45	Z = 1,866 n.i.
Postawa odtwórcza		40,40	5,96	39	37	44	
Postawa twórcza	strategia unikająca	10,93	2,68	11	9	13	Z = -0,699 n.i.
Postawa odtwórcza		11,20	2,98	11	9	13	

Poszukiwano także różnic w poziomie wykorzystywania przez nauczycieli poszczególnych strategii z uwzględnieniem skal szczegółowych w Kwestionariuszu KANH (konformizm/nonkonformizm i zachowania algorytmiczne/zachowania heurystyczne) (tabela 62).

Tabela 62. Związki korelacyjne pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli a skalami Kwestionariusza KANH (korelacja rang Spearmana)

Korelowane zmienne	Konformizm	Nonkonformizm	Zachowania algorytmiczne	Zachowania heurystyczne
Strategia zadaniowa	-0,01	0,11*	0,07	0,07
Strategia emocjonalna	-0,07	0,05	-0,01	0,15*
Strategia unikająca	0,07	0,07	0,04	0,004

*-p < 0,05

Okazuje się, że nonkonformizm jako ważny składnik (komponent) postawy twórczej słabo, ale istotnie ($p < 0,05$) koreluje z wykorzystywaniem strategii zadaniowej ($RS = 0,11$) w sytuacjach trudnych. Natomiast drugi komponent postawy twórczej

– zachowania heurystyczne – koreluje z wykorzystywaniem strategii emocjonalnej (RS = 0,15).

5.9. Związki pomiędzy wypaleniem zawodowym nauczycieli o postawie twórczej/odtwórczej a spostrzeganymi czynnikami stresującymi w środowisku pracy

Do trzech analizowanych objawów wypalenia zawodowego należą emocjonalne wyczerpanie, depersonalizacja oraz poczucie osiągnięć [Maslach 2000]. Nasilenie tych objawów wypalenia zaprezentowano poniżej (tabela 63).

Tabela 63. Statystyki opisowe skal Kwestionariusza MBI (N = 361)

Skale MBI	M	Me	Min.	Maks.	SD	R	QI	QIII
Emocjonalne wyczerpanie <0;27>*	14,24	14	1	26	4,91	25	10	17
Depersonalizacja <0;15>	5,63	5	0	15	3,06	15	4	7
Poczucie osiągnięć <0;24>	16,21	17	3	23	4,15	20	14	20

*Zakres teoretyczny skali.

Legenda: M – średnia, Me – mediana, Min. – wartość minimalna w zbiorze, Max. – wartość maksymalna w zbiorze, SD – odchylenie standardowe, R – rozstęp, QI – kwartył dolny, QIII – kwartył górny; w kolejnych tabelach identycznie.

Zaobserwowano, że w skalach: wyczerpanie emocjonalne i depersonalizacja przeważają wyniki wysokie (jedno odchylenie powyżej średniej) nad niskimi, szczególnie w skali depersonalizacja. W tym miejscu trzeba przypomnieć, że im wyższe są wyniki w tych dwóch skalach, tym wyższy jest wskaźnik wypalenia zawodowego. W skali poczucie osiągnięć jest odwrotnie. Im niższe są wyniki, tym wyższy jest wskaźnik wypalenia pracą. Wyniki wskazujące na obniżone poczucie osiągnięć u badanych występowały najrzadziej (tabela 64).

Tabela 64. Rozkład liczebności badanych według poziomu odczuwanego wypalenia zawodowego (N = 361)

Wypalenie zawodowe	Niski poziom wypalenia Wyniki mniejsze niż wartość (M-SD)		Ryzyko wypalenia Wyniki z przedziału (M-SD; M + SD)		Wysoki poziom wypalenia Wyniki większe niż wartość (M + SD)		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wyczerpanie emocjonalne	37	10,25	271	75,07	53	14,68	361	100,00
Depersonalizacja	50	13,85	249	68,98	62	17,17	361	100,00
Poczucie osiągnięć	48	13,30	285	78,95	28	7,76	361	100,00

W dalszej analizie poszukiwano związków pomiędzy wypaleniem pracą i źródłami stresu zawodowego u badanych nauczycieli.

Wyniki przedstawione w tabeli 65 wskazują, że wyczerpanie emocjonalne jako objaw wypalenia koreluje ze wszystkimi źródłami tkwiącymi w środowisku pracy, poza jednym – relacje z personelem administracyjnym w szkole. Najsilniej ($p < 0,01$) dodatnio z wyczerpaniem emocjonalnym korelują stresory wynikające z problemów z awansem w szkole ($RC = 0,30$), ze złych warunków i organizacji pracy ($RC = 0,29$), z zachowań uczniów ($RC = 0,27$), z zaabsorbowania czasowego pracą ($RC = 0,27$), z małego zakresu wpływu na decyzje podejmowane w szkole ($RC = 0,27$), z charakteru pracy ($RC = 0,25$), z konieczności dokształcania się ($RC = 0,25$), z małej pensji ($RC = 0,18$), z presji bycia ocenianym w pracy ($RC = 0,17$), z relacji z rodzicami uczniów ($RC = 0,22$) i innymi nauczycielami w szkole ($RC = 0,17$) oraz z braku wsparcia w szkole w sytuacjach trudnych ($RC = 0,18$).

Tabela 65. Związki korelacyjne pomiędzy źródłami stresu a wypaleniem zawodowym nauczycieli (korelacja rang Spearmana)

Korelowane zmienne	Emocjonalne wyczerpanie	Depersonalizacja	Poczucie osiągnięć
1	2	3	4
Charakter pracy	0,25**	0,06	0,04
Nieznajomość wymagań odgrywanej roli	0,12*	0,02	0,001
Zaabsorbowanie czasowe	0,27**	0,11*	0,12*
Konieczność dokształcania się	0,25**	0,12*	0,01

1	2	3	4
Presja bycia ocenianym	0,17**	-0,01	0,08
Mała pensja	0,18**	0,13*	0,07
Mały zakres odpowiedzialności	0,15*	0,04	0,03
Mały zakres wpływu na decyzje	0,27**	0,13*	0,10
Warunki/organizacja pracy	0,29**	0,15*	0,07
Zachowania uczniów	0,27**	0,17**	0,02
Relacje z rodzicami uczniów	0,22**	0,16**	0,01
Relacje z nauczycielami	0,17**	0,01	-0,03
Relacje z personelem administracyjnym w szkole	0,02	-0,02	-0,01
Otrzymywanie/brak wsparcia	0,18**	0,06	0,10
Niepewność zatrudnienia	0,14*	0,05	-0,08
Problemy z awansem	0,30**	0,15*	0,08
Relacje praca-dom	0,12*	0,03	0,04

** $-p < 0,01$; * $-p < 0,05$

Natomiast depersonalizacja istotnie częściej ($p < 0,01$) występuje jako reakcja na stres spowodowany złymi zachowaniami uczniów ($RC = 0,17$) i źle układającymi się relacjami z ich rodzicami ($RC = 0,16$), a na poziomie istotności $p < 0,05$ depersonalizacja wynika ze stresu spowodowanego zbyt niską pensją ($RC = 0,13$), naciskami na doksztalcanie się ($RC = 0,12$), zaabsorbowaniem czasowym pracą ($RC = 0,11$), małym zakresem wpływu na decyzje podejmowane w szkole ($RC = 0,13$), złymi warunkami i organizacją pracy ($RC = 0,15$) oraz problemami z awansem ($RC = 0,15$).

Jeśli chodzi o poczucie osiągnięć, stwierdzono słabą, ale istotną ($p < 0,05$) zależność tylko z jednym stresorem, mianowicie zaabsorbowaniem czasowym pracą ($RC = 0,12$). Można zatem sądzić, że poczucie osiągnięć wzrasta wraz z nasilaniem się stresu wynikającego z angażowania dużej ilości czasu w różne działania zawodowe. Oczywiście stan taki nie będzie trwał długo. Jeśli efekty pracy nie będą zgodne z oczekiwanymi przez osobę, obniży się poczucie osiągnięć jako symptom wypalenia pracą.

Kolejnym krokiem w analizie statystycznej było sprawdzenie, czy są różnice w poziomie wypalenia pracą w zależności o postawy twórczej/odtwórczej prezentowanej przez nauczyciela (tabela 66).

Tabela 66. Zróżnicowanie poziomów wypalenia zawodowego nauczycieli według postaw twórczych/odtwórczych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Dominująca postawa:							
Postawa twórcza	emocjonalne wyczerpanie	14,20	4,41	14	10,5	17	Z = 0,900 n.i.
Postawa odtwórcza		14,31	5,84	13	10	18	
Postawa twórcza	depersonalizacja	5,34	2,65	5	4	6,5	Z = 1,582 n.i.
Postawa odtwórcza		6,25	3,71	5	4	9	
Postawa twórcza	poczucie osiągnięć	16,76	3,39	17	15	20	Z = 1,973 p < 0,049
Postawa odtwórcza		15,08	5,25	16	12	20	

Istotne różnice pomiędzy nauczycielami prezentującymi twórczą bądź odtwórczą postawę w pracy z uczniami zaobserwowano tylko w jednym komponencie wypalenia zawodowego – w poczuciu osiągnięć. Jest ono wyższe u nauczycieli mających postawę twórczą. Zgodnie z interpretacją tej skali można stwierdzić, że poziom wypalenia zawodowego w zakresie poczucia osiągnięć jest niższy w grupie nauczycieli mających twórcze podejście do pracy z uczniami. Nauczyciele ci rzadziej doświadczają poczucia, że w pracy nie radzą sobie z problemami, nie mają godnych uwagi osiągnięć czy sukcesów zawodowych.

Analiza korelacji pomiędzy skalami szczegółowymi postawy twórczej i odtwórczej wskazuje, że nauczyciele o cechach typowych dla konformistów istotnie silniej doświadczają wypalenia w postaci depersonalizacji (tabela 67). Oznacza to, że osoby te mało skutecznie radzą sobie ze stresem w pracy. Sytuacja odwrotna jest w przypadku badanych o cechach nonkonformistów oraz badanych z tendencją do zachowań heurystycznych, u których depersonalizacja jako komponent wypalenia występuje z mniejszą siłą. Z kolei poczucie osiągnięć istotnie i dodatnio koreluje ze składnikami postawy twórczej: nonkonformizmem i zachowaniami heurystycznymi oraz ze skłonnością do zachowań algorytmicznych (składnik postawy odtwórczej).

Podsumowując tę część analizy, warto przypomnieć, że wyczerpanie emocjonalne pracą często jest skutkiem działania wielu stresorów tkwiących w środo-

Tabela 67. Związki korelacyjne pomiędzy wypaleniem zawodowym nauczycieli a skalami Kwestionariusza KANH (korelacja rang Spearmana)

Korelowane zmienne	Konformizm	Nonkonformizm	Zachowania algorytmiczne	Zachowania heurystyczne
Emocjonalne wyczerpanie	-0,08	0,07	-0,01	0,03
Depersonalizacja	0,11*	-0,02	0,02	-0,13*
Poczucie osiągnięć	-0,04	0,21**	0,18**	0,30**

**-p < 0,01; *-p < 0,05

wisku pracy. W przypadku badanych nauczycieli najczęściej są to następujące przyczyny: trudności związane z awansowaniem, z niekorzystnymi warunkami i organizacją pracy, trudnymi zachowaniami uczniów, nadmierną ilością czasu, jaką angażują w realizację zadań zawodowych, przy małej możliwości wpływu na decyzje podejmowane w środowisku pracy. Ponadto wyczerpaniu pracą sprzyjają jeszcze czynniki związane z charakterem pracy nauczyciela, naciskami na doksztalcenie się, zbyt małym wynagrodzeniem za pracę, w której często podlega się kontroli i ocenie. Do wyczerpania emocjonalnego dochodzi także wówczas, gdy nauczyciel nie może porozumieć się z rodzicami uczniów i kolegami w pracy i nie otrzymuje wsparcia w trudnych sytuacjach zawodowych. Natomiast depersonalizacja stanowi reakcję osób badanych na stres wynikający ze złych zachowań uczniów, z braku porozumienia się z ich rodzicami, rozczarowania poziomem pensji, koniecznością ciągłego doksztalcenia się w zawodzie, który absorbuje czasowo, a nie jest łatwo awansować, nie można wpływać na niektóre decyzje podejmowane w szkole, a także nie ma dobrych warunków pracy i zastrzeżenia budzi organizacja pracy. W odniesieniu do trzeciego symptomu wypalenia w pracy związanego z poczuciem osiągnięć, zauważono, że badani silnie angażujący swój czas w celu realizacji zadań zawodowych mogą przez jakiś okres doświadczać poczucia sukcesu w pracy. Jednak kiedy mimo zaangażowania dużej ilości czasu nie udaje im się spełnić oczekiwań (celów zawodowych), wówczas poczucie osiągnięć może spadać, wskazując na narastające wypalenie pracą.

Nauczyciele mający twórcze podejście do pracy rzadziej czują się wypaleni, na co wskazuje silniejsze poczucie osiągnięć osobistych (mniejsza bezradność w pracy, wyższe poczucie skuteczności). Wyjaśnień szczegółowych na temat stwierdzonej zależności dostarczyła analiza korelacji pomiędzy wskazanymi komponentami wypalenia i składnikami szczegółowymi postawy twórczej/odtwórczej. Okazało się, że konformizm jako cecha postawy odtwórczej istotnie silniej koreluje z deperso-

nalizacją. Zatem osoby badane, które w sferze charakterologicznej charakteryzuje m.in. pasywność, niesamodzielność, zahamowanie i postawa defensywna (cechy konformisty) częściej reagują na trudności w pracy i związany z tym stres w sposób nieskuteczny lub je ignorują bez rozwiązywania, wykazują obojętność, brak współodczuwania z innymi osobami mającymi problemy (np. uczniami). Ujawniono także, że badani z tendencją do zachowań heurystycznych (składnik postawy twórczej) typową dla osób samodzielnych w myśleniu i działaniu, odważnych, dobrze zorganizowanych (samoorganizacja) i odpowiedzialnych są mniej narażeni na wypalenie zawodowe wyrażające się depersonalizacją. Wystąpiła też zależność pomiędzy poczuciem osiągnięć a nonkonformizmem i zachowaniami heurystycznymi. Oba te składniki postawy twórczej badanych nauczycieli wskazują na mniejsze ryzyko wypalenia wyrażającego się obniżonym poczuciem osiągnięć. Zaskakujące jest ujawnienie związku między skłonnością do zachowań algorytmicznych (sztywność intelektualna, mała refleksyjność, mała pomysłowość) u nauczycieli o postawie odtwórczej a poczuciem osiągnięć.

5.10. Cechy społeczno-demograficzne nauczycieli i ich związek ze stresem w pracy

5.10.1. Cechy społeczno-demograficzne a zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego różnymi czynnikami stresującymi

Najpierw przeanalizowano rolę zmiennych społeczno-demograficznych nauczycieli w odczuwaniu stresu w pracy w zależności od spostrzeganych stresorów w pracy. Wyniki analizy zawierają tabele 68–84.

Płeć nauczyciela jest zmienną różnicującą poziom stresu spowodowanego charakterem pracy. Wyniki analizy wskazują, że kobiety przeżywają silniejszy stres ($Z = 2,144$; $p < 0,03$) spowodowany wymienionymi czynnikami związanymi z charakterem pracy. Wiek i liczba posiadanych dzieci nie różnicowały istotnie poziomu stresu wynikającego z charakteru pracy (tabela 68).

Żadna z trzech uwzględnionych w analizie zmiennych społeczno-demograficznych nie różnicowała istotnie poziomu stresu przeżywanego z powodu nieznamomości wymagań odgrywanej roli zawodowej (tabela 69).

Nauczycielki istotnie silniej niż nauczyciele stresują się z powodu dużej ilości czasu, jaki angażują w pracę w tym zawodzie (m.in. sprawdzanie prac uczniów w czasie prywatnym w domu) ($Z = 3,005$; $p < 0,003$) (tabela 70).

Tabela 68. Zróżnicowanie poziomów stresu wynikającego z charakteru pracy według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	charakter pracy	43,26	9,49	44	37	49	Z = 2,144 p < 0,03
Mężczyźni [94]		40,81	8,82	41,5	34	47	
30 lat i mniej [85]		43,20	8,97	43	38	49	H = 2,024 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		43,60	8,92	44	38	49	
Od 41 do 50 lat [108]		41,84	9,85	43	35,5	48,5	
Osoby bezdzietne [78]		43,37	8,66	44	37	48	H = 0,666 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		42,29	9,85	42	46	49	
Osoby z 2 dzieci [104]		42,36	9,33	43	37	49	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		42,60	10,20	45	36	49	

Tabela 69. Zróżnicowanie poziomów stresu wynikającego z nieznajomości wymagań odgrywanej roli według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	nieznajomość wymagań	10,48	4,27	11	8	13	Z = 1,603 n.i.
Mężczyźni [94]		9,80	3,54	10	7	12	
30 lat i mniej [85]		10,53	3,77	11	8	13	H = 0,843 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		10,37	4,48	11	8	14	
Od 41 do 50 lat [108]		10,18	3,82	10	8	12,5	
Osoby bezdzietne [78]		10,86	4,02	11,5	8	14	H = 5,900 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		10,12	3,91	10,5	8	13	
Osoby z 2 dzieci [104]		9,55	4,31	10	6	12	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		11,17	3,80	12	8	13	

Tabela 70. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z zaabsorbowaniem czasowym według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	zaabsorbowanie czasowe	11,40	3,14	11	9	13	Z = 3,005 p < 0,003
Mężczyźni [94]		10,29	2,90	10	8	12	
30 lat i mniej [85]		11,14	2,90	11	9	13	H = 0,049 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		11,20	3,02	11	9	13	
Od 41 do 50 lat [108]		11,13	3,34	11	9	13	
Osoby bezdzietne [78]		11,22	2,96	11	9	13	H = 6,749 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		10,57	3,38	10	8	13	
Osoby z 2 dzieci [104]		11,06	2,98	11	9	13	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		12,14	3,22	12	10	14	

Poziom stresu wynikającego z nacisków na dokończanie się nie różni w sposób istotny badanych ze względu na ich płeć, wiek czy liczbę posiadanych dzieci (tabela 71).

Tabela 71. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z koniecznością dokończania się według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	konieczność dokończania się	8,05	2,72	8	6	10	Z = 1,065 n.i.
Mężczyźni [94]		7,54	2,58	7,5	6	10	
30 lat i mniej [85]		8,04	2,43	8	6	10	H = 1,470 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		8,07	2,67	8	6	10	
Od 41 do 50 lat [108]		7,71	2,90	7	6	10	
Osoby bezdzietne [78]		8,13	2,55	8	6	10	H = 2,067 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		7,79	2,93	7	6	10	
Osoby z 2 dzieci [104]		7,66	2,50	7	6	9	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		8,23	2,84	9	6	10	

Nie ma także istotnych różnic w poziomie stresu spowodowanego kilkoma innymi czynnikami stresującymi w pracy ze względu na zmienne społeczno-demogra-

ficzne. Dotyczy to czynników następujących: presja bycia ocenianym, wynagrodzenie za pracę, mały zakres odpowiedzialności w pracy (tabele 72–74).

Tabela 72. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z presją bycia ocenianym według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	presja bycia ocenianym	2,98	1,16	3	2	4	Z = 0,262 n.i.
Mężczyźni [94]		2,90	1,14	3	2	4	
30 lat i mniej [85]		3,16	0,95	3	3	4	H = 5,183 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		3,02	1,19	3	2	4	
Od 41 do 50 lat [108]		2,79	1,22	3	2	4	
Osoby bezdzietne [78]		3,19	1,13	3	2	4	H = 6,623 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		2,77	1,18	3	2	4	
Osoby z 2 dzieci [104]		3,03	1,11	3	2	4	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		2,94	1,28	3	2	4	

Tabela 73. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z małą pensją według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	mała pensja	3,76	1,22	4	3	5	Z = 1,022 n.i.
Mężczyźni [94]		3,59	1,29	4	3	5	
30 lat i mniej [85]		3,87	1,18	4	3	5	H = 1,851 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		3,76	1,18	4	3	5	
Od 41 do 50 lat [108]		3,61	1,29	4	3	5	
Osoby bezdzietne [78]		3,85	1,17	4	3	5	H = 1,862 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		3,58	1,34	4	3	5	
Osoby z 2 dzieci [104]		3,67	1,15	4	3	5	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		3,66	1,30	4	3	5	

Tabela 74. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z małym zakresem odpowiedzialności według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartyl dolny	kwartyl górny	
Kobiety [267]	mały zakres odpowiedzialności	2,42	1,04	2	2	3	Z = 0,256 n.i.
Mężczyźni [94]		2,36	0,95	2	2	3	
30 lat i mniej [85]		2,39	0,85	3	2	3	H = 4,183 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		2,45	1,03	2	2	3	
Od 41 do 50 lat [108]		2,35	1,07	2	2	3	
Osoby bezdzietne [78]		2,60	1,00	3	2	3	H = 1,662 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		2,36	1,03	2	2	3	
Osoby z 2 dzieci [104]		2,25	0,92	2	2	3	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		2,59	1,08	3	2	3	

Okazało się, że kobiety w porównaniu z mężczyznami silniej stresuje mały zakres wpływu na decyzje podejmowane w szkole ($Z = 2,269$; $p < 0,023$), podobnie jest u badanych osób, które mają troje i więcej dzieci w porównaniu z kolegami z pracy mającymi dwoje lub jedno dziecko czy bezdzietnymi ($H = 8,560$; $p < 0,036$) (tabela 75).

Tabela 75. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z małym zakresem wpływu na decyzje według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartyl dolny	kwartyl górny	
Kobiety [267]	mały zakres wpływu na decyzje	8,81	2,62	9	7	11	Z = 2,269 $p < 0,023$
Mężczyźni [94]		8,11	2,17	8	6	10	
30 lat i mniej [85]		8,84	2,54	9	7	11	H = 0,520 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		8,77	2,56	9	7	11	
Od 41 do 50 lat [108]		8,52	2,38	9	7	10	
Osoby bezdzietne [78]		8,87	2,54	9	7	10	H = 8,560 $p < 0,036$
Osoby z 1 dzieckiem [114]		8,21	2,53	8	6	10	
Osoby z 2 dzieci [104]		8,38	2,43	8	7	10	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		9,51	2,52	10	7	12	

Analiza wykazała, że poziom stresu wynikający ze złych warunków i organizacji pracy jest istotnie większy u nauczycieli niż u nauczycielek ($Z = 2,249$; $p < 0,025$) oraz u badanych bezdzietnych w porównaniu z badanymi mającymi dzieci ($H = 8,367$; $p < 0,039$) (tabela 76).

Tabela 76. Zróznicowanie poziomów stresu związanego z warunkami i organizacją pracy według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	warunki i organizacja pracy	36,23	8,65	37	29	42	$Z = 2,249$ $p < 0,025$
Mężczyźni [94]		33,72	8,57	34,5	27	40	
30 lat i mniej [85]		36,80	7,40	38	31	42	$H = 5,027$ n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		36,54	8,81	37	29	42	
Od 41 do 50 lat [108]		34,34	9,13	34,5	28	41	$H = 8,367$ $p < 0,039$
Osoby bezdzietne [78]		37,91	8,63	39	31	44	
Osoby z 1 dzieckiem [114]		34,46	8,70	35	29	41	
Osoby z 2 dzieci [104]		34,67	9,00	34	28	42	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		36,71	8,72	37	29	44	

Niepoprawne zachowania uczniów nie różnicują poziomu stresu u nauczycieli w zależności od ich płci, wieku czy też liczby posiadanych dzieci (tabela 77).

Tabela 77. Zróznicowanie poziomów stresu związanego z zachowaniami uczniów według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	zachowania uczniów	73,00	16,13	76	62	85	$Z = 1,449$ n.i.
Mężczyźni [94]		70,40	15,47	70	58	82	
30 lat i mniej [85]		73,20	14,65	79	62	84	$H = 2,990$ n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		73,63	16,40	75	62	87	
Od 41 do 50 lat [108]		70,90	15,88	71,5	59,5	81	$H = 2,538$ n.i.
Osoby bezdzietne [78]		73,95	16,09	75	63	86	
Osoby z 1 dzieckiem [114]		70,54	15,75	73	57	82	
Osoby z 2 dzieci [104]		71,55	15,79	73	61	85	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		74,26	17,26	77	62	88	

Wyniki zaprezentowane w tabelach 78 i 79 nie wskazują na istotne różnice w poziomie stresu u nauczycieli, o różnych cechach społeczno-demograficznych, spowodowanego źle układającymi się relacjami pomiędzy nimi i rodzicami uczniów oraz innymi nauczycielami w szkole.

Tabela 78. Zróźnicowanie poziomów stresu związanego z relacjami z rodzicami uczniów według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	relacje z rodzicami uczniów	15,83	3,97	16	13	19	Z = 1,909 n.i.
Mężczyźni [94]		15,00	3,57	15	12	17	
30 lat i mniej [85]		16,19	3,70	16	13	19	H = 1,928 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		15,79	3,98	16	13	19	
Od 41 do 50 lat [108]		15,28	3,67	16	12,5	18	
Osoby bezdzietne [78]		15,68	3,66	15	13	18	H = 0,645 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		15,72	3,58	16	13	18	
Osoby z 2 dzieci [104]		15,29	3,91	16	12	18	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		15,14	4,53	16	12	19	

Tabela 79. Zróźnicowanie poziomów stresu związanego z relacjami z nauczycielami według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	relacje z nauczycielami	6,20	2,14	6	4	8	Z = 1,877 n.i.
Mężczyźni [94]		5,74	2,14	5,5	4	7	
30 lat i mniej [85]		6,07	2,06	6	4	7	H = 4,303 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		6,33	2,12	7	4	8	
Od 41 do 50 lat [108]		5,77	2,22	5,5	4	7	
Osoby bezdzietne [78]		6,28	2,13	6	4	7	H = 3,546 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		6,13	2,05	6	4	7	
Osoby z 2 dzieci [104]		5,77	2,30	5	4	7	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		6,23	2,22	6	4	8	

Stres w relacjach z pracownikami administracyjnymi w szkole istotnie silniej przeżywają kobiety nauczycielki ($Z = 2,468$; $p < 0,014$) (tabela 80).

Tabela 80. Zróźnicowanie poziomów stresu związanego z relacjami z personelem administracyjnym według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	relacje z personelem administracyjnym	2,30	1,15	2	1	3	Z = 2,468 p < 0,014
Mężczyźni [94]		1,94	1,00	2	1	2	
30 lat i mniej [85]		2,10	1,03	2	1	3	H = 1,331 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		2,31	1,21	2	1	3	
Od 41 do 50 lat [108]		2,13	1,06	2	1	3	
Osoby bezdzietne [78]		2,13	1,10	2	1	3	H = 3,441 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		2,32	1,09	2	1	3	
Osoby z 2 dzieci [104]		2,13	1,14	2	1	3	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		2,38	1,18	2	1	3	

Również dla kobiet bardziej stresujący niż dla mężczyzn jest brak wsparcia w rozwiązywaniu trudnych problemów zawodowych (Z = 2,209; p < 0,027) (tabela 81).

Tabela 81. Zróźnicowanie poziomów stresu związanego z otrzymywaniem/brakiem wsparcia według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	otrzymywanie/brak wsparcia	24,35	6,49	24	19	29	Z = 2,209 p < 0,027
Mężczyźni [94]		22,60	5,93	22,5	19	26	
30 lat i mniej [85]		24,05	5,67	24	20	28	H = 2,008 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		24,76	6,84	24,5	20	30	
Od 41 do 50 lat [108]		23,36	6,12	24	19	27	
Osoby bezdzietne [78]		24,54	5,79	24,5	20	29	H = 3,489 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		23,29	6,10	22	19	28	
Osoby z 2 dzieci [104]		23,28	6,94	23	18	27,5	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		24,89	6,17	25	20	29	

Mała stabilność zawodowa wynikająca z niepewności zatrudnienia jest bardziej stresująca dla kobiet niż dla mężczyzn nauczycieli (Z = 2,228; p < 0,026) oraz, co

dość zaskakujące, dla badanych z jednym dzieckiem w porównaniu z badanymi mającymi więcej dzieci lub bezdzietnymi ($H = 10,071$; $p < 0,018$) (tabela 82).

Tabela 82. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z niepewnością zatrudnienia według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartyl dolny	kwartyl górny	
Kobiety [267]	niepewność zatrudnienia	9,48	3,17	10	7	12	$Z = 2,228$ $p < 0,026$
Mężczyźni [94]		8,68	3,00	9	6	11	
30 lat i mniej [85]		9,28	3,05	10	7	12	$H = 0,661$ n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		9,45	3,22	9	7	12	
Od 41 do 50 lat [108]		9,06	3,03	9,5	6,5	11	
Osoby bezdzietne [78]		9,47	2,67	10	8	11	$H = 10,071$ $p < 0,018$
Osoby z 1 dzieckiem [114]		9,84	3,13	10	7	12	
Osoby z 2 dzieci [104]		8,48	3,16	8	6	11	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		9,40	3,63	10	6	12	

Stres spowodowany problemami z awansem zawodowym jest najsilniejszy u nauczycieli posiadających więcej niż troje dzieci ($H = 8,765$; $p < 0,033$) (tabela 83).

Tabela 83. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z problemami z awansem według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartyl dolny	kwartyl górny	
Kobiety [267]	problemy z awansem	6,07	2,12	6	4	8	$Z = 1,480$ n.i.
Mężczyźni [94]		5,70	1,97	6	4	7	
30 lat i mniej [85]		6,04	2,03	6	4	8	$H = 2,946$ n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		6,21	1,99	6	5	8	
Od 41 do 50 lat [108]		5,73	2,20	6	4	7,5	
Osoby bezdzietne [78]		6,22	1,88	6	5	8	$H = 8,765$ $p < 0,033$
Osoby z 1 dzieckiem [114]		5,80	2,30	5,5	4	8	
Osoby z 2 dzieci [104]		5,66	1,91	6	4	7	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		6,74	2,03	7	5	8	

Tabela 84. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z relacjami praca–dom według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	relacje praca–dom	3,35	1,23	3	3	4	Z = 2,755 p < 0,006
Mężczyźni [94]		2,98	1,08	3	2	4	
30 lat i mniej [85]		3,29	1,18	3	3	4	H = 1,137 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		3,29	1,22	3	2	4	
Od 41 do 50 lat [108]		3,17	1,17	3	2	4	
Osoby bezdzietne [78]		3,36	1,04	3	3	4	H = 1,153 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		3,17	1,28	3	2	4	
Osoby z 2 dzieci [104]		3,18	1,17	3	2	4	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		3,31	1,21	3	2	4	

Dla kobiet nauczycielek zdecydowanie bardziej niż dla mężczyzn w tym zawodzie stresujące jest godzenie obowiązków zawodowych i rodzinnych (relacja praca–dom) (Z = 2,755; p < 0,006) (tabela 84).

5.10.2. Cechy społeczno-demograficzne a zróżnicowanie symptomów stresu

Kolejny krok w analizie statystycznej dotyczy sprawdzenia, czy badani nauczyciele o różnych cechach społeczno-demograficznych (płeć, wiek, stan cywilny, liczba posiadanych dzieci) różnią się pod względem symptomów stresu. Na początku sprawdzono zależność pomiędzy płcią a symptomami stresu ujawnianymi przez badanych (tabela 85).

Analiza wskazuje na występowanie istotnych zależności pomiędzy płcią osób badanych i trzema symptomami doświadczanego stresu w pracy: picie alkoholu, palenie papierosów i spadek sprawności intelektualnej.

Tabela 85. Zależności pomiędzy symptomami stresu a płcią

Objawy stresu zawodowego	Płeć	
	Chi ² _{emp}	R _c
Satysfakcja z pracy	0,03 ^{n.i.} (N = 361, df = 2)	0,01
Picie alkoholu	36,31** (N = 358, df = 1)	0,40
Palenie papierosów	12,40** (N = 360, df = 1)	0,23
Zaburzenia nastroju spowodowane smutkiem	1,27 ^{n.i.} (N = 358, df = 1)	0,07
Zaburzenia nastroju spowodowane zmęczeniem	3,15 ^{n.i.} (N = 358, df = 1)	0,12
Napięcie nerwowe	0,19 ^{n.i.} (N = 358, df = 1)	0,03
Dolegliwości bólowe	3,02 ^{n.i.} (N = 361, df = 1)	0,11
Spadek sprawności intelektualnej	5,24 [*] (N = 353, df = 1)	0,15
Problemy ze snem	0,61 ^{n.i.} (N = 354, df = 1)	0,05

**p < 0,01, *p < 0,05, n.i. – wynik nieistotny statystycznie

N w nawiasach niewiele różni się ze względu na braki danych.

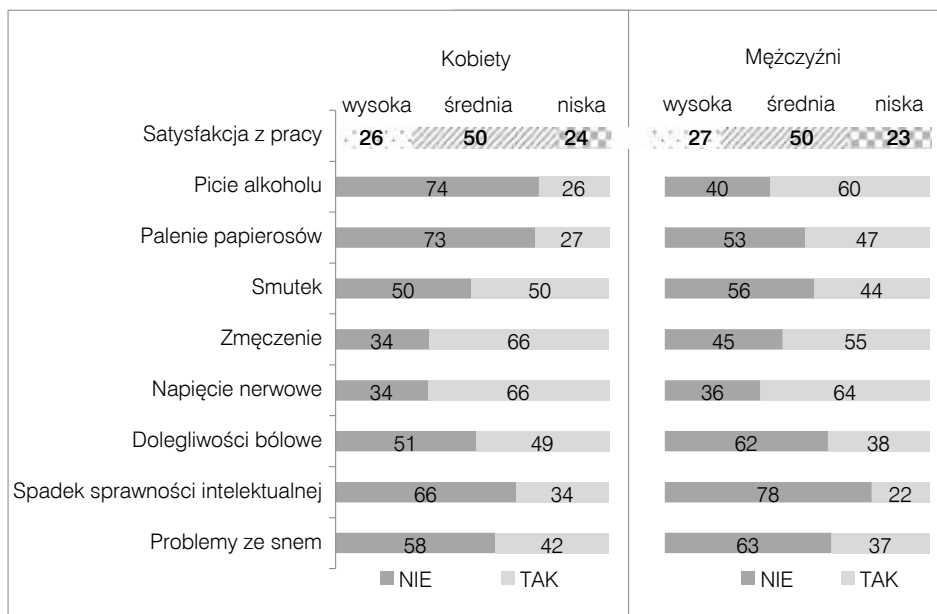
Okazuje się (tabela 85 i rysunek 4), że nauczyciele mężczyźni istotnie częściej w porównaniu z kobietami sięgają po alkohol (60,2%) i papierosy (46,8%), próbując w ten sposób zmniejszyć poziom stresu. Natomiast kobiety częściej niż mężczyźni odczuwają spadek sprawności intelektualnej pod wpływem stresu (34%). Kobiety częściej od mężczyzn doświadczają nastroju smutku, zmęczenia, napięcia nerwowego i dolegliwości bólowych, ale różnice między grupami nie są istotne statystycznie.

Tabela 86. Zależności pomiędzy symptomami stresu a wiekiem badanych

Objawy stresu zawodowego	Wiek	
	Chi ² _{emp}	R _c
Satysfakcja z pracy	4,88 ^{n.i.} (N = 343, df = 4)	0,14
Picie alkoholu	8,96 * (N = 340, df = 2)	0,19
Palenie papierosów	5,89 ^{n.i.} (N = 342, df = 2)	0,15
Zaburzenia nastroju spowodowane smutkiem	1,83 ^{n.i.} (N = 340, df = 2)	0,08
Zaburzenia nastroju spowodowane zmęczeniem	15,82 ** (N = 340, df = 2)	0,25
Napięcie nerwowe	1,53 ^{n.i.} (N = 340, df = 2)	0,08
Dolegliwości bólowe	9,01 [*] (N = 343, df = 2)	0,19
Spadek sprawności intelektualnej	12,63 ^{**} (N = 335, df = 2)	0,22
Problemy ze snem	6,30 [*] (N = 336, df = 2)	0,16

**p < 0,01, *p < 0,05, n.i. – wynik nieistotny statystycznie

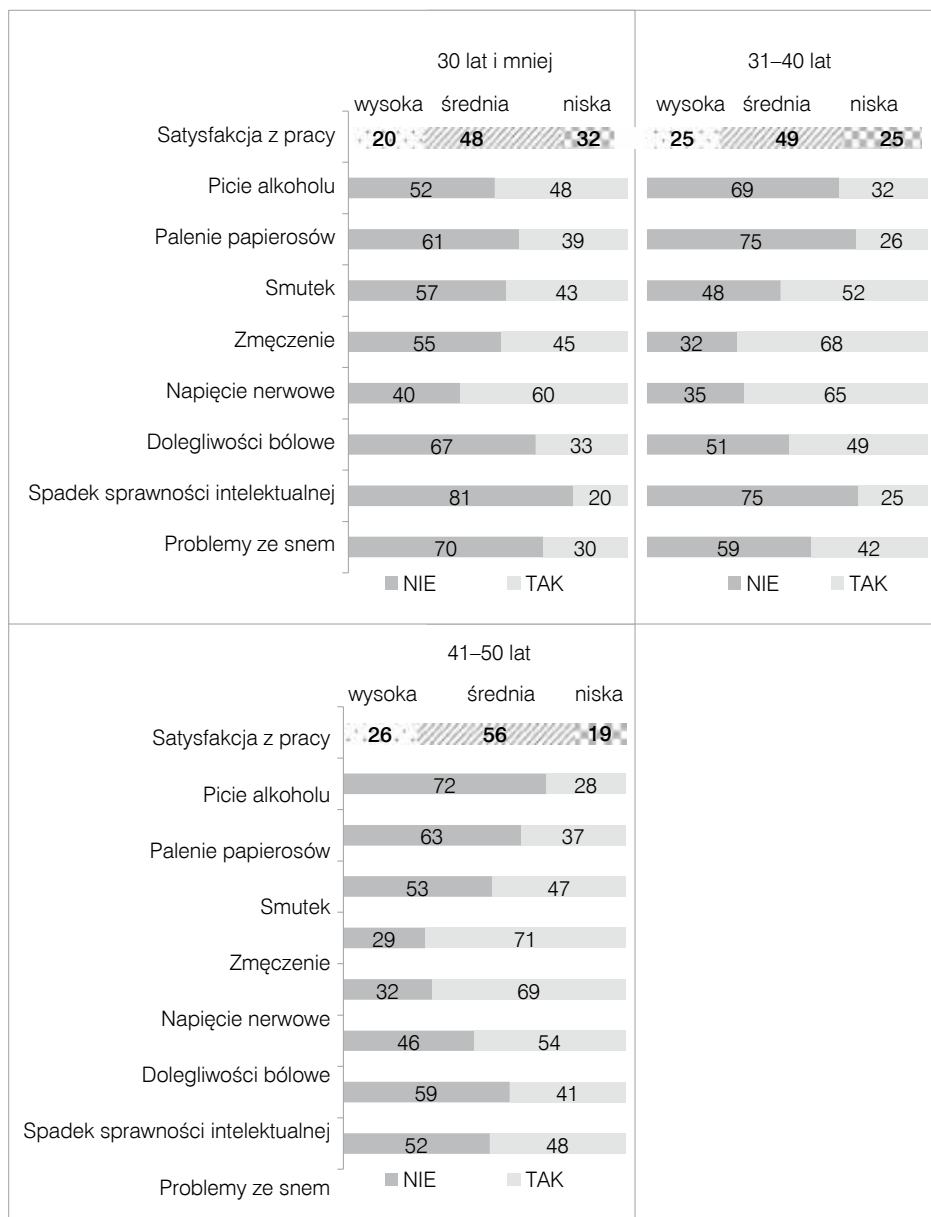
N w nawiasach niewiele różni się ze względu na braki danych.



Rysunek 4. Procentowy rozkład liczebności występowania symptomów stresu według płci

Jak widać, w sytuacji doświadczania stresu w pracy młodzi nauczyciele sięgają po używki, szukając w nich uspokojenia czy chwilowego zapomnienia, chociaż w ten sposób nie rozwiązują problemów. Można sądzić, że starsi nauczyciele są bardziej świadomi, iż używki nie pomogą rozładować stresu, rozstrzygnąć trudności, ale nie są w stanie uchronić się przed narastającym przez lata pracy zawodowej zmęczeniem psychicznym i poczuciem obniżającej się sprawności intelektualnej.

Wyniki analizy wskazują na istotne zależności pomiędzy wiekiem badanych a trzema symptomami stresu w pracy: zaburzenia nastroju spowodowane zmęczeniem, spadek sprawności intelektualnej oraz picie alkoholu. Jak widać na rysunku 5, najczęściej w sytuacji stresu sięgają po alkohol nauczyciele młodzi mający 30 lat i mniej (47,6%). Zaburzenia nastroju spowodowane zmęczeniem psychicznym (71%) oraz obniżenie się sprawności intelektualnej najczęściej występuje w grupie osób najstarszych w wieku od 41 do 50 lat (41,1%).



Rysunek 5. Procentowy rozkład liczebności występowania symptomów stresu według wieku badanych

5.10.3. Cechy społeczno-demograficzne a zróżnicowanie stosowanych przez nauczycieli strategii w radzeniu sobie ze stresem

Najpierw sprawdzono, czy istnieje związek pomiędzy sposobami radzenia sobie ze stresem przez badanych nauczycieli a ich cechami społeczno-demograficznymi.

Okazuje się, że tylko zmienna wiek różnicuje badanych ze względu na stosowane strategie radzenia sobie ze stresem. Im starsi badani nauczyciele, tym częściej doświadczając stresu w pracy, wykorzystują najbardziej skuteczną strategię zadaniową ($H = 6,493$; $p < 0,39$) (tabela 87).

Tabela 87. Zróżnicowanie poziomów wykorzystywania strategii zadaniowej w radzeniu sobie ze stresem według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	strategia zadaniowa	43,07	5,53	43	40	47	$Z = 0,823$ n.i.
Mężczyźni [94]		42,71	6,67	43	38	47	
30 lat i mniej [85]		41,53	5,84	41	38	45	$H = 6,493$ $p < 0,39$
Od 31 do 40 lat [150]		43,33	4,70	43	40	47	
Od 41 do 50 lat [108]		43,44	6,90	43	38,5	48,5	
Osoby bezdziejne [78]		43,01	5,64	43	40	46	$H = 2,211$ n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		42,45	6,05	42	39	46	
Osoby z 2 dziećmi [104]		43,49	4,94	44	40	47	
Osoby z 3 i więcej dziećmi [35]		43,51	7,57	44	37	49	

Tabela 88. Zróżnicowanie poziomów wykorzystywania strategii emocjonalnej w radzeniu sobie ze stresem według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
1	2	3	4	5	6	7	8
Kobiety [267]	strategia emocjonalna	41,23	5,59	41	38	44	$Z = 1,122$ n.i.
Mężczyźni [94]		40,86	5,34	39,5	37	44	
30 lat i mniej [85]		41,60	6,13	41	38	46	$H = 0,953$ n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		40,90	5,00	41	38	44	
Od 41 do 50 lat [108]		41,06	5,49	41	38	44	

1	2	3	4	5	6	7	8
Osoby bezdzietne [78]	strategia emocjonalna	41,58	5,27	41	37	45	H = 4,237 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		10,25	5,93	39	37	44	
Osoby z 2 dzieci [104]		41,47	4,81	41	38	44	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		41,77	6,55	43	38	47	

Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy stosowaniem przez badanych strategii emocjonalnej i strategii unikającej ze względu na ich cechy społeczno-demograficzne (tabele 88 i 89).

Tabela 89. Zróżnicowanie poziomów wykorzystywania strategii unikającej w radzeniu sobie ze stresem według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartyl dolny	kwartyl górny	
Kobiety [267]	strategia unikająca	11,05	2,84	11	9	13	Z = 0,399 n.i.
Mężczyźni [94]		10,94	2,60	11	9	13	
30 lat i mniej [85]		11,01	2,73	11	9	12	H = 2,176 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		11,13	2,55	11	9	13	
Od 41 do 50 lat [108]		10,63	2,91	10	8	13	H = 2,189 n.i.
Osoby bezdzietne [78]		10,92	2,42	11	9	13	
Osoby z 1 dzieckiem [114]		11,28	3,08	11	9	13	
Osoby z 2 dzieci [104]		10,83	2,77	11	9	12,5	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		11,37	2,54	12	9	14	

5.10.4. Cechy społeczno-demograficzne nauczycieli a poziom wypalenia zawodowego

W analizie poszukiwano różnic w poziomie trzech symptomów wypalenia zawodowego nauczycieli ze względu na zmienne społeczno-demograficzne (tabela 90).

Jak można zauważyć (tabele 90 i 91), nie ma istotnych różnic pomiędzy badanymi w odniesieniu do wyczerpania emocjonalnego oraz depersonalizacji ze względu na charakterystyki społeczno-demograficzne.

Tabela 90. Zróźnicowanie poziomów emocjonalnego wyczerpania według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	wyczerpanie emocjonalne	14,28	4,83	14	10	17	Z = 0,561 n.i.
Mężczyźni [94]		14,10	5,15	13	10	18	
30 lat i mniej [85]		14,35	5,65	13	10	18	H = 0,708 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		14,47	5,16	14	11	18	
Od 41 do 50 lat [108]		14,05	3,96	13,5	10	17	
Osoby bezdzietne [78]		13,78	5,37	12	10	19	H = 1,538 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		14,20	5,36	14	10	17	
Osoby z 2 dzieci [104]		14,26	4,53	13,5	10,5	17	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		14,17	4,97	13	11	18	

Tabela 91. Zróźnicowanie poziomów depersonalizacji według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	media-na	kwartył dolny	kwartył górny	
Kobiety [267]	depersonalizacja	5,63	3,06	5	4	7	Z = -0,121 n.i.
Mężczyźni [94]		5,65	3,10	5	4	7	
30 lat i mniej [85]		6,19	3,66	5	4	8	H = 1,316 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		5,51	2,91	5	4	7	
Od 41 do 50 lat [108]		5,35	2,74	5	4	7	
Osoby bezdzietne [78]		5,87	3,31	5	4	8	H = 1,783 n.i.
Osoby z 1 dzieckiem [114]		5,86	3,30	5	4	7	
Osoby z 2 dzieci [104]		5,14	2,87	5	3	6	
Osoby z 3 i więcej dzieci [35]		5,20	2,93	5	4	7	

Ujawniono istotne różnice w zakresie poczucia osiągnięć. Istotnie mniej wypalone zawodowo w obrębie tego symptomu są kobiety nauczycielki (Z = 2,186; $p < 0,029$) oraz badani mający dwoje dzieci (H = 14,008; $p < 0,003$) (tabela 92).

Tabela 92. Zróżnicowanie poziomów poczucia osiągnięć według zmiennych społeczno-demograficznych

Kategorie		Wybrane statystyki rozkładów					Istotność różnic
		średnia	odch. stand.	mediana	kwartyl dolny	kwartyl górny	
Kobiety [267]	poczucie osiągnięć	16,57	3,85	17	15	20	Z = 2,186 p < 0,029
Mężczyźni [94]		15,21	4,79	16	13	20	
30 lat i mniej [85]		15,98	3,41	16	14	18	H = 5,022 n.i.
Od 31 do 40 lat [150]		16,83	3,68	17	15	20	
Od 41 do 50 lat [108]		16,06	4,68	17	14	20	
Osoby bezdzietne [78]		16,74	4,07	17,5	15	20	H = 14,008 p < 0,003
Osoby z 1 dzieckiem [114]		15,01	4,77	16	12	19	
Osoby z 2 dziećmi [104]		17,16	3,65	18	15	20	
Osoby z 3 i więcej dziećmi [35]		17,11	3,98	17	16	20	

Podsumowując tę część analizy dotyczącej zróżnicowania poziomu stresu spowodowanego różnymi czynnikami stresującymi w środowisku pracy ze względu na zmienne społeczno-demograficzne, można uznać, że kobiety nauczycielki przeżywają silniejszy w porównaniu z mężczyznami stres wynikający z charakteru pracy (m.in. wizytacje, kontrole, nagłe zastępstwa, ciągłe zmiany w edukacji i brak informacji, jak je wprowadzać, niemożność planowania działań, konieczność podejmowania decyzji, oceniania uczniów, kontaktu z nowymi osobami).

Kobiety również silniej stresuje duża ilość czasu, jaki muszą poświęcić na wykonanie zadań zawodowych (np. sprawdzanie prac uczniów w czasie prywatnym), na godzenie obowiązków zawodowych i rodzinnych (relacja praca–dom). Kolejne czynniki bardziej stresujące nauczycielki to: złe warunki i organizacja pracy, brak wsparcia w rozwiązywaniu trudnych problemów zawodowych oraz mała stabilność zawodowa (lęk przed utratą pracy).

Drugą cechą społeczno-demograficzną różnicującą poziom stresu u nauczycieli okazuje się liczba posiadanych dzieci. I tak, badani bezdzietni przeżywają silniejszy stres niż badani posiadający dzieci z powodu złych warunków i organizacji pracy. Natomiast badanych z jednym dzieckiem w porównaniu z badanymi mającymi więcej dzieci lub bezdzietnymi silniej stresuje niestabilność zatrudnienia (lęk przed zwolnieniem z pracy), a stres spowodowany problemami z awansem zawodowym jest najsilniejszy u nauczycieli posiadających więcej niż troje dzieci.

Wiek jako trzecia analizowana cecha nie różnicowała istotnie osób badanych pod względem poziomu stresu wynikającego z działania poszczególnych stresorów w pracy.

Analiza związku zmiennych społeczno-demograficznych z rodzajem ujawnianych przez badanych symptomów stresu wykazała, że płeć i wiek są cechami różnicującymi rodzaj występujących symptomów stresu. W sytuacji stresującej mężczyźni częściej niż kobiety sięgają po alkohol i palą papierosy, w ten sposób próbując zmniejszyć stres. Natomiast kobiety częściej skarżą się na obniżanie się sprawności intelektualnej z powodu stresu. Drugą zmienną jest wiek – ujawniono, że najczęściej w stresie sięgają po alkohol nauczyciele młodzi, mający 30 lat i mniej (47,6%). Z kolei nauczyciele najstarsi wśród badanych (od 41 do 50 lat) doświadczają zaburzeń nastroju spowodowanych zmęczeniem psychicznym (71%) oraz spadku sprawności intelektualnej (41,1%).

Ze względu na rodzaj strategii wykorzystywanych do radzenia sobie ze stresem zmienną istotnie różnicującą badanych okazał się wiek nauczycieli. Z wiekiem nauczyciele uczą się stosować sposoby skuteczniejsze i dlatego częściej niż młodzi badani sięgają po strategię zadaniową ($H = 6,493$; $p < 0,39$). Różnice w stosowanych przez nauczycieli sposobach radzenia sobie ze stresem dotyczyły tylko tej jednej strategii w zależności od wieku.

Płeć i liczba dzieci mają związek z poziomem wypalenia zawodowego, ale dotyczy to tylko symptomu poczucie osiągnięć. Kobiety odczuwają wyższe poczucie osiągnięć zawodowych niż mężczyźni, zatem pod tym względem czują się mniej wypalone pracą. Podobnie jest w przypadku badanych mających dwoje dzieci w porównaniu z badanymi bezdzietnymi lub mającymi więcej niż troje dzieci ($H = 14,008$; $p < 0,003$).

Podsumowanie, dyskusja, wnioski

Podstawowym celem podjętych badań było pokazanie, jakie są źródła stresu zawodowego w percepcji nauczycieli różniących się postawą twórczą bądź odtwórczą w pracy z uczniami. Decyzja o tym, aby sprawdzić empirycznie, czy potencjał kreatywny nauczyciela (postawa twórcza) jest predyktorem stresu i jako złożona zmienna podmiotowa (indywidualna) różnicuje spostrzeganie czynników środowiska pracy przez nauczycieli jako stresujących wynikała z wiedzy autorki, zgodnie z którą wśród wielu psychologicznych badań nad uwarunkowaniami stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli brakuje analiz poświęconych roli tej zmiennej osobowej [por.: Krawulska-Ptaszyńska 1992; Sęk 1996, 2000; Terelak 1999, 2001, 2006, 2008; Ogińska-Bulik 2006; Tucholska 2009 i in.].

Na podstawie solidnych ram teoretycznych i koncepcyjnych, które stanowią: koncepcja stresu wśród nauczycieli i opracowany na jej podstawie interakcyjny model stresu zawodowego C.L. Coopera [Cooper, Payne (eds.) 1988] oraz koncepcja postawy twórczej S. Popka [2003, 2010], dla celów badań własnych skonstruowano model badawczy. W modelu umieszczono nie tylko źródła stresu, lecz także pokazano złożone interakcje między różnymi czynnikami, które występują w środowisku pracy nauczyciela i wraz z jego cechami osobistymi (postawa twórcza/odtwórcza, cechy biograficzne i społeczno-demograficzne) współdecydują o tym, czy doświadcza on stresu w pracy, co lub kto go stresuje najbardziej, jakie są konsekwencje stresu dla jego zdrowia (symptomy stresu) i dla jego funkcjonowania w zawodzie, jak radzi sobie ze stresem i czy czuje się wypalony w pracy. Zgodnie z celami badań najwięcej miejsca poświęcono analizie źródeł stresu u nauczycieli, z uwzględnieniem ich postawy twórczej/odtwórczej.

Przedstawione zostaną najważniejsze wyniki badań pozwalające scharakteryzować warunki środowiska pracy badanych nauczycieli, ich postawę w pracy z uczniami (twórczą/odtwórczą), źródła stresu zawodowego i główne konsekwencje dla zdrowia i funkcjonowania w pracy.

Jednym z najważniejszych efektów badań jest ukazanie stresorów w pracy w percepcji nauczycieli. Poddane analizie czynniki stresujące wynikały z różnych

elementów środowiska pracy, takich jak: charakter pracy, odgrywana rola zawodowa i wynikające z niej obciążenia, relacje interpersonalne (klimat) w pracy, rozwój kariery i relacja praca–dom.

Wśród czynników tkwiących w charakterze pracy najbardziej stresujące dla nauczycieli okazały się częste i źle realizowane kontrole i wizytacje w pracy dokonywane przez przełożonego (dyrektora) czy organ nadzorujący (kuratorium), a przecież nauczyciel podlega jeszcze kontroli ze strony uczniów i ich rodziców. Badania pokazują, że wielu pracowników chce spostrzegać siebie jako osobę, która ma poczucie kontroli (kontrola wewnętrzna) nad pracą, jest samosterowna, ma wpływ na sprawy zawodowe, czyli że kontroluje siebie i środowisko pracy [Pearson, Moomaw 2005], stąd nadmierna kontrola zewnętrzna bywa przez pracowników odbierana jako ograniczająca, pozbawiająca go wpływu na pracę i frustrująca. Wysoka kontrola (wewnętrzna) w miejscu pracy często działa jako bufor chroniący pracownika przed obciążeniami [van der Doef, Maes 1999]. Także wyniki badań prowadzonych w Nepalu [Rauniyar, Ding, Rauniyar 2017] wskazują, że nadużywanie nadzoru jest negatywnie powiązane z kreatywnością pracowników. Jest to wynik ważny, zwłaszcza z perspektywy znacznej grupy nauczycieli kreatywnych w badaniach własnych. Narzekania nauczycieli na zły system kontroli i oceny ich pracy ujawniła także W. Dróżka [2017, s. 87]. W tej grupie czynników stresujących są także ciągłe zmiany w szkole oraz w polityce oświatowej rządu, co utrudnia nauczycielowi planowanie różnych działań zawodowych. Znajduje to potwierdzenie w badaniach innych autorów. Badania S. Korczyńskiego [2014] pokazują, że połowa badanych nauczycieli uważa za źródło stresu zaskakiwanie ich zmianami i nowymi przepisami. Potwierdzeniem są też inne wyniki badań, które prowadzą do wniosku, że w celu zmniejszenia poziomu odczuwanego stresu w pracy należy wprowadzać takie zmiany np. organizacyjne, które podnosić będą wśród pracowników poczucie kontroli w miejscu pracy [Dudek, Merecz, Makowska 2001, s. 451]. Zatem istotnym czynnikiem skuteczności wprowadzanych zmian w pracy powinna być kontrola, czy owe zmiany podnoszą wśród pracowników poczucie osobistej kontroli nad pracą [por. także: Kyriacou, Chien 2004, s. 24 i n.], czy powodują raczej poczucie braku wpływu na chaos, jaki zmiany spowodowały. Nauczyciel bowiem chce widzieć związek między własnymi działaniami i zdarzeniami zachodzącymi w otoczeniu, chce móc przewidywać rozwój wydarzeń, mieć wybór zarówno co do celu działania, jak i środków jego osiągania. Dlatego jako dokuczliwe nauczyciele oceniają zmiany, które są dla nich niezrozumiałe, zaskakujące, wprowadzane nagle i dezorganizujące pracę. Na takie zmiany reagują stresem, ma to miejsce wtedy, gdy np. często muszą nagle zastępować innych nauczycieli czy też uczyć w łączonych klasach. Innym czynnikiem stresującym związanym z charakterem pracy

było traktowanie nauczycieli przez przełożonych jako fachowców od wszystkiego, a nie jako specjalistów w konkretnej dziedzinie. Nauczyciel czuje się w takiej sytuacji niedoceniany. Także wyniki innych badań [m.in. Dróźka 2017] potwierdzają, że przeciążanie nauczycieli obowiązkami pozadydaktycznymi i pozapedagogicznymi jest dla nich stresujące, a poza tym obniża poczucie nauczyciela, że jest szanowany jako profesjonalista [Dróźka 2018, s. 258–259]. Wśród najbardziej doskwierających problemów i trudności w środowisku pracy nauczyciele na pierwszym miejscu wskazują brak szacunku ze strony uczniów, rodziców i społeczeństwa.

W grupie stresorów wynikających z roli zawodowej i wymagań roli czynnikiem rodzącym silne napięcia u nauczycieli jest mała pensja. Wynik ten jest adekwatny do innych badań [m.in.: Tucholska 2009; Dróźka 2017]. Badania W. Dróźki [2018, s. 87] ujawniły, że niskie zarobki nauczyciele wymieniali na pierwszym miejscu (72,3%), gdy byli pytani o to, co zmieniliby natychmiast w pracy. Z czego są niezadowoleni? Niskie wynagrodzenie za pracę jest problemem nie tylko polskich nauczycieli. Na przykład badania nauczycieli amerykańskich [Kim, Loadman 1994] wskazują, że wynagrodzenie jest najważniejszym predyktorem satysfakcji z pracy. Z kolei badania L.C. Pearson, W. Moomaw [2005] pokazują, że gratyfikacja finansowa w postaci pensji jest czynnikiem silnie zewnętrze motywującym nauczycieli do pracy, oprócz innych czynników motywacji wewnętrznej, takich jak np. chęć pomocy uczniom w osiągnięciu sukcesu w szkole. Wynagrodzenie jest także ważną formą uznania za wykonywaną pracę [Grzegorzewska 2006, s. 167; Tucholska 2009, s. 88]. Wśród napięć związanych z rolą zawodową, które odczuwają nauczyciele, pojawia się brak czasu na rozwiązywanie problemów uczniów spowodowany m.in. nadmiernym obciążaniem nauczyciela czynnościami administracyjnymi, nienależącymi do jego obowiązków. Powoduje to wykonywanie pracy pod presją czasu i frustruje [Hakanen, Schaufeli, Ahola 2008; Pyżalski 2010b]. Należy pamiętać, że praca nauczyciela nie kończy się wraz z dzwonkiem w szkole, często kontynuuje ją w domu, co źle wpływa na życie rodzinne [por.: Korczyński 2014; Ogińska-Bulik, Juczyński 2008], a jego otoczenie nie zawsze to rozumie. Badania potwierdzają, że presja czasu stresuje nauczycieli i ich zdaniem powoduje obniżenie efektów ich pracy oraz niezadowolenie z niej [Korczyński 2014, s. 142]. Od nauczyciela wymaga się także ciągłego dokształcania się, ponieważ wiedza i umiejętności zdobyte na uczelni stają się nieaktualne już w momencie ukończenia studiów. Dlatego zaskakujące jest to, że naciski wywierane w tej kwestii ze strony przełożonych są przez część nauczycieli (co trzeci badany) odbierane jako stresujące, a przecież nauczyciel powinien być otwarty na nowe informacje, nabywać nowe umiejętności, pogłębiać kompetencje, dążyć do mistrzostwa i systematycznie angażować się w swój rozwój zawodowy.

Kolejnym źródłem przeciążeń w pracy badanych są złe warunki i organizacja pracy oraz złe zachowania uczniów. Wyniki te znajdują potwierdzenie w innych badaniach [por. także: M. Crede et al. 2007; Dróżka 2017, s. 87; Pyżalski 2010b, s. 40 i n.], które pokazują, że nauczycieli niepokoją złe warunki pracy (52,5%) i biurokracja (52,2%). Przy czym warto podkreślić, że postrzeganie warunków pracy nie zależy wyłącznie od obiektywnego charakteru sytuacji w środowisku pracy, ale jest raczej funkcją wielu różnych czynników, w tym obiektywnego charakteru pracy, a także czynników wewnętrznych pracownika (np. cechy osobowe) i zewnętrznych dla pracownika (np. cechy pracy) [zob.: Crede et al. 2007, s. 516 i n.]. W szczególności koncentrujemy się na czynnikach obejmujących okoliczności ekonomiczne, negatywne doświadczenia organizacyjne i osobiste dyspozycje. Trudnym do akceptacji elementem warunków pracy są przepełnione klasy, hałas i sygnalizujące stres poczucie, że w szkole zbyt małą wagę przywiązuje się do nauczania. Dla znacznej grupy nauczycieli stresujące są niewłaściwe zachowania uczniów, głównie agresja, zarówno fizyczna, jak i słowna, oraz postawa roszczeniowa i lekceważąca niektórych uczniów, według których oczywistą powinnością nauczyciela jest efektywnie nauczać, nawet jeśli uczniowie nie mają motywacji do nauki, nie cenią wykształcenia jako wartości. Złe zachowania uczniów (agresja, wandalizm w szkole, wagarowanie, przeszkadzanie na lekcjach, niechęć do nauki) powodują, że nauczyciel traci cenny czas na utrzymanie dyscypliny w klasie, na przekonywanie, że wiedza jest wartością, a w końcu czuje się wypalony. Uzyskane rezultaty znajdują potwierdzenie w innych badaniach [m.in.: Abel, Sewell 1999; Korczyński 2014; Dróżka 2018]. Grupą czynników środowiska pracy o istotnym znaczeniu dla tworzenia klimatu w zespole pracowników czy w całej instytucji jest charakter relacji interpersonalnych z innymi nauczycielami w szkole, z personelem administracyjnym i rodzicami uczniów [por.: Karney 1987; Korczyński 2014; Dróżka 2018]. Relacje z innymi w miejscu pracy (sfera interpersonalna) [zob.: Karwowski 2009a, s. 93] są szczególnie istotnym aspektem środowiska korzystnego dla twórczości w organizacji. Jeśli w szkole dochodzi do konfliktów z kolegami czy przełożonymi, są to sytuacje silnie obciążające dla nauczycieli [por. także: Karney 1987, s. 72], mogą również obniżać motywację do działań twórczych. Uzyskane rezultaty badań uwiaryściły kolejny czynnik stresujący, czyli brak wsparcia dla nauczyciela ze strony rodziców uczniów, którzy nie pomagają rozwiązać problemów związanych ze złym zachowaniem ich dzieci w szkole, ale przedstawiają różne roszczenia wobec nauczyciela co do efektów nauczania przy równoczesnym braku zrozumienia i chęci współpracy z nauczycielem odnośnie do motywowania dzieci do uczenia się. Ponadto nauczyciele odczuwają stres z powodu silnej rywalizacji między nauczycielami w szkole zamiast współpracy

[por. także: Dróżka 2017, s. 97] i trudności we wzajemnym porozumieniu się. Odnosnie do atmosfery w zespole nauczycielskim warto odwołać się do badań zrealizowanych przez G. Bramwella i współpracowników [Bramwell et al. 2011, s. 228 i n.], z których wynika, że wewnątrznie motywowani, kreatywni nauczyciele, pragnący twórczych zmian w swojej pracy bardzo cenią dobre kontakty i współpracę z innymi nauczycielami w szkole.

Istotnym czynnikiem związanym ze stresem zawodowym jest kwestia wsparcia społecznego. Nasuwa się pytanie, u kogo nauczyciel może znaleźć wsparcie i czy je otrzymuje? Rezultaty wskazują, że w sytuacjach trudnych co trzeci badany nauczyciel nie mógł liczyć na wsparcie ani ze strony rządu, ani władz lokalnych czy dyrekcji szkoły. Inne źródła pokazują, że jeśli w pracy nauczyciela następuje sumowanie się wysokich wymagań, które są mu stawiane, z niskim stopniem swobody wykonywania pracy i małym wsparciem społecznym, wówczas pojawia się sytuacja szczególnie groźna dla zdrowia [Karasek 1979, cyt. za: Ogińska-Bulik, Juczyński 2008, s. 62; por. także: Sęk 2000; Grzegorzewska 2006; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2011; Korczyński 2014; Dróżka 2017]. Dodatkowo udowodniono w badaniach, że niezależnie od bezsprzecznego znaczenia wsparcia dla poziomu wypalenia zawodowego, zachowania pomocowe mogą odgrywać rolę buforów w konfrontacji z sytuacją stresową [zob.: S. Tucholska 2009, s. 86].

Stresująca dla nauczycieli okazała się również niepewność zatrudnienia w zawodzie (obawa zmiany stanowiska, utraty pracy, nieznaalezienia kolejnej pracy) oraz brak przekonania, że w obecnej pracy będzie mógł awansować, nawet jeśli dobrze wykonuje swój zawód. Taka sytuacja powoduje stałe napięcie psychiczne u nauczyciela, poczucie niepokoju, niepewności bądź zagrożenia [por. także: Grzegorzewska 2006; Korczyński 2014; Ogińska-Bulik, Juczyński 2010, s. 60].

Patrząc na stresory w pracy w percepcji badanych nauczycieli z pominięciem powyższego podziału na źródła, z których pochodzą, można wskazać ogólnie te czynniki stresujące, które odczuwa z największą siłą (oceny 4 i 5 w skali od 1 do 5) ponad połowa badanych. Są to: niska pensja nieadekwatna do nakładu pracy, stopnia odpowiedzialności za uczniów i efekty nauczania, przeciążenie pracą, częste i mało efektywne wizytacje, kontrole, brak poparcia ze strony rodziców dla nauczyciela, który chce dyscyplinować uczniów i zachęcać do nauki, jak również brak wsparcia ze strony rządu, władz lokalnych, dyrekcji w rozwiązywaniu trudnych problemów zawodowych. Nieco mniej niż połowa badanych wysoko ocenia stresujący wpływ odczuwanego braku szacunku dla nauczyciela jako specjalisty (angażowanie go w prace niezwiązane z jego kompetencjami i profesjonalnym przygotowaniem), niestabilności zatrudnienia, czasochłonności wykonywanej pracy (kosztem spraw rodzinnych) i złej organizacji pracy.

Jeśli chodzi o postawę twórczą, okazało się, że większość (68%) nauczycieli ją ma i jest to ta grupa badanych, którzy posiadają aktywny stosunek do siebie oraz do otaczającego świata, odczuwają potrzebę poznawania, przeżywania oraz świadomego zmieniania otaczającej rzeczywistości oraz siebie. Oczywiście można było oczekiwać, że wszyscy badani będą dysponować potencjałem kreatywności, czyli postawą twórczą. Tymczasem nieco ponad 30% badanych ma postawę odtwórczą, która jest przeciwieństwem postawy twórczej. Otwarte pozostaje pytanie, czy będą nauczycielami potrafiącymi przygotować uczniów do wymogów współczesności, gdzie ceni się kreatywność? W tym badaniu nie da się odpowiedzieć na to pytanie. Natomiast możliwa jest odpowiedź na ważne dla tematu pytanie o to, czy badani o postawie twórczej różnią się od badanych o postawie odtwórczej pod względem spostrzeganych źródeł stresu w pracy. Zaprezentowane wyniki (rozdział 5.4) wskazują, że nauczyciele o potencjale kreatywności bardziej dotkliwie odczuwają nieadekwatność wynagrodzenia za pracę do wkładanego wysiłku. Można sądzić, że jeśli liczne obowiązki nakładane na nauczyciela nie znajdują potwierdzenia w wynagrodzeniu za pracę, nauczyciel ma prawo uważać, że nie jest szanowany i doceniany w instytucji i obniża się prestiż jego zawodu w społeczeństwie. Mający twórcze podejście do ucznia i do nauczania kreatywni nauczyciele silniej doświadczają stresu wynikającego z agresywnych zachowań i aroganckiej postawy uczniów, którzy nie doceniają wysiłków nauczyciela, aby ich nauczyć. Z kolei kreatywni nauczyciele rzadziej doświadczali stresu w kontaktach z innymi nauczycielami, co pozwala przypuszczać, że lepiej radzą sobie w komunikacji wzajemnej niż koledzy o postawie odtwórczej. Kolejna różnica dotyczyła obaw związanych z utratą pracy w zawodzie. Być może jest tak, że nauczyciele mający postawę twórczą są bardziej świadomi swoich kompetencji zawodowych i osobistych (m.in. kreatywności) i mniej niepokoją się tym, że nie znajdą innej pracy? Warto też zasygnalizować ujawnione różnice pomiędzy badanymi o postawie twórczej i odtwórczej w zakresie oczekiwanej autonomii w pracy (możliwość brania udziału w decyzjach). Ograniczanie autonomii, co nie jest zaskakujące, było bardziej stresujące (różnice statystycznie nieistotne) dla nauczycieli o postawie twórczej (otwartość na nowości, gotowość dokonywania zmian, podejmowania ryzyka, elastyczność myślenia i in.) [Popek 2010].

Ciekawe obserwacje wynikają z analizy różnic w spostrzeganiu źródeł stresu w pracy z uwzględnieniem składników szczegółowych postawy twórczej/odtwórczej. Okazuje się, że badani o cechach nonkonformistycznych (niezależność myślenia i działania, elastyczność) silniej oburzają się z powodu małej pensji, jest to czynnik, który stresuje ich bardziej niż badanych o postawie odtwórczej. Z kolei nauczycieli o cechach wskazujących na konformizm (zależność, pasywność, sztywność adaptacyjna, stereotypowość, uległość, lękliwość, podporządkowanie

się, niesamodzielność, niezorganizowanie, nadmierna zahamowalność, defensywność, niska odporność i wytrwałość, nieodpowiedzialność, brak krytycyzmu, nie-tolerancja, niskie poczucie wartości „ja” [cyt. za: Popek 2000, s. 24]) niska pensja stresuje mniej. Jak wyjaśnić ten rezultat badań? Być może ugodowość nauczyciela konformisty powoduje, że łatwiej mu zaakceptować zastany stan rzeczy, nie krytykować, nie podejmować samodzielnych prób zmiany, a nauczyciel nonkonformista bardziej buntuje się z powodu takiej sytuacji? Cechami charakteryzującymi konformizm można też próbować wyjaśnić inny rezultat wskazujący, że nauczyciele o osobowości konformisty bardziej godzą się na niepoprawne zachowania uczniów, uważają je za standard i odczuwają mniejszy stres z ich powodu niż nauczyciele nonkonformiści. Nauczyciele konformiści są także mniej gotowi (boją się, czy są mniej asertywni?) do podejmowania trudnych dyskusji z rodzicami uczniów na temat złego zachowania się dzieci w szkole. Nieumiejętność przeciwstawienia się, zaprezentowania i obrony własnego zdania w sprawie kontrowersyjnej czy też nadmierna uległość, zwłaszcza wobec autorytetów, to cechy konformistyczne badanych, które nie pomagają im w kontaktach z innymi nauczycielami. Silniejszy stres w kontaktach z rodzicami uczniów odczuwają także nauczyciele, którzy mają tendencję do zachowań algorytmicznych (pamięć mechaniczna, wyobrażenia od-twórcza, myślenie konwergencyjne, uczenie się reproduktywne, sztywność intelektualna, bierność poznawcza, niski poziom refleksyjności, niska sprawność w przetwarzaniu i konstruowaniu, brak pomysłowości technicznej i artystycznej, cyt. za: Popek 2000, s. 24]). Inaczej rzecz wygląda u badanych z tendencją do zachowań heurystycznych, którzy są bardziej samodzielni w ocenie sytuacji, elastyczni intelektualnie, co pomaga im lepiej radzić sobie w kontaktach z innymi nauczycielami, lepiej porozumiewać się i wspólnie znajdować konstruktywne rozwiązania trudnych problemów.

Wyniki analizy pokazały również, że brak wsparcia w trudnych sytuacjach zawodowych wiąże się z mniejszym stresem u nauczycieli konformistów. Interpretując ten rezultat badań, można szukać wyjaśnienia znów w cechach typowych dla konformisty, który ma mniej inicjatywy, aby znajdować nowe rozwiązania w tej sytuacji, więc godzi się na nią. Podczas gdy osoba o cechach nonkonformisty jest bardziej niezależna, skłonna protestować wobec sytuacji, w której nie otrzymuje tego, co jej się należy.

Wyniki dotyczące skutków stresu dla zdrowia badanych (symptomy indywidualne) oraz dla instytucji (symptomy organizacyjne) znajdują wiele potwierdzeń w literaturze. Wśród symptomów indywidualnych najczęściej występują: napięcie nerwowe i zmęczenie psychiczne (ponad 60% badanych). Napięcie nerwowe może być sygnałem przekroczenia możliwości radzenia sobie badanych z trudnościami

w pracy przy dużych oczekiwaniach społecznych dotyczących zawodu [zob. także: Kyriacou 1989; Ogińska-Bulik, Juczyński 2010]. Obciążenia psychiczne i brak kontroli często prowadzą do zaburzeń w stanie zdrowia psychicznego pracowników, a nawet do zamiaru rezygnacji z wykonywania zawodu z uwagi na stres zawodowy i poczucie zmęczenia pracą [cyt. za: Tucholska 2009; Widerszal-Bazyl 2003; Ogińska-Bulik 2006; Ilies, Dimotakis, De Pater 2010]. Potwierdzają to rezultaty badań prowadzonych wśród nauczycieli, ponieważ 60% z nich uważa, że poprzez pracę stracili zdrowie psychiczne i fizyczne, a 40% cierpi na nerwicę [Dróźka 2018, s. 88]. Częstym skutkiem stresu są także zaburzenia nastroju (dominacja smutku, przygnębienia), różne dolegliwości somatyczne, problemy ze snem. Jak można wnosić, są one przyczyną sięgania po alkohol lub papierosy, po to, aby zmniejszyć stres (co piąty badany sięga po obie używki) [por. także: Danna, Griffin 1999, cyt. za: Pyżalski 2010b]. Wyjątkowo niepokojącym objawem stresu, z perspektywy analizowanego zawodu, jest występowanie u co trzeciego nauczyciela poczucia spadku sprawności intelektualnej.

Badania ujawniły także pojawianie się symptomów organizacyjnych stresu zawodowego, które powodują straty dla instytucji. Co piąty badany nauczyciel myśli o rezygnacji z pracy, u innych pojawiają się dłuższe absencje w pracy (do 14 dni) spowodowane stresem [por. także: Pyżalski 2010b; Waters, Roach 1971 i in.]. W porównaniu z badanymi o postawie odtwórczej nauczyciele dysponujący potencjałem kreatywności, odczuwając stres w pracy, rzadziej sięgają po używki (papierosy), rzadziej cierpią na zaburzenia nastroju oraz rzadziej doświadczają napięcia nerwowego. Wyjaśnienia tych rezultatów można szukać w lepszym radzeniu sobie, być może też większej odporności na stres nauczycieli o postawie twórczej, których – dla przypomnienia – charakteryzuje m.in.: samodzielność, niezależność, samoorganizacja, witalizm, odporność i wytrwałość, refleksyjność.

Uzyskane rezultaty wskazują na różnice w spostrzeganiu czynników stresujących w pracy przez nauczycieli o postawie twórczej lub odtwórczej. Okazało się, że nauczycieli mających postawę twórczą bardziej stresuje niskie wynagrodzenie, które odbierają jako dowód na niedocenienie ich przez zwierzchników. Drugim czynnikiem istotnie różniącym obie grupy nauczycieli jest trudne do akceptacji zachowanie się niektórych uczniów. Można próbować wyjaśnić ten rezultat następująco. Nauczyciel wyposażony w potencjał twórczy (kreatywność) może być bardziej skłonny do podejmowania różnych prób twórczego nauczania czy pobudzania uczniów do myślenia twórczego niż nauczyciele z niskim poziomem potencjału twórczego. Przeszkadzanie na lekcji, zachowania agresywne uczniów czy też brak motywacji do nauki należą do zachowań, których badani nie akceptują i są dla nich stresujące, ponieważ udaremniają ich trud włożony w wychowanie uczniów. Wiele

różnic w poziomie stresu zawodowego badanych nauczycieli ujawnia się w różnych symptomach w zależności od rodzaju czynnika stresującego. Wszystkie różnice szczegółowo zaprezentowano w tabelach i na rysunkach (zob. rozdział 5.7). W tym miejscu bardziej istotne wydaje się poddanie dyskusji problemu radzenia sobie ze stresem przez badanych nauczycieli, zwłaszcza różniących się postawą twórczą/odtwórczą. Analiza ujawnia, że badani nauczyciele najczęściej korzystają ze strategii zadaniowej w radzeniu sobie z trudnymi problemami w pracy, i niewiele rzadziej stosują sposoby radzenia sobie charakteryzujące strategię emocjonalną, najrzadziej zaś sięgają po strategię unikającą. Wykorzystywana przez badanych strategia zależy także od rodzaju czynnika stresującego.

Ujawniono różnice między nauczycielami mającymi postawę twórczą a nauczycielami o postawie odtwórczej w sposobach radzenia sobie w sytuacji stresującej, które polegają na częstszym korzystaniu ze strategii zadaniowej i emocjonalnej przez badanych mających postawę twórczą. Przy czym nonkonformizm, jako składnik postawy twórczej, współwystępuje z wykorzystywaniem strategii zadaniowej przez nauczycieli, a zachowania heurystyczne z sięganiem po strategię emocjonalną. Jak interpretować ten rezultat? Otóż można przypuszczać, że takie cechy nauczyciela nonkonformisty, jak niezależność myślenia i działania, samokrytycyzm i elastyczność adaptacyjna pomagają wybrać najskuteczniejszą strategię, a za taką bywa uznawana strategia zadaniowa (koncentracja na problemie, podejmowanie wysiłków zmierzających do jego rozwiązania, poprzez poznawcze przekształcenie lub próbę zmiany sytuacji) [Endler, Parker 1990]. Z kolei wyobrażenia twórcza czy twórcze zdolności osoby z tendencją do zachowań heurystycznych być może czynią ją bardziej skłoną do wykorzystywania, w sytuacji trudnej i stresującej, strategii emocjonalnej (koncentracja na sobie, na własnych przeżyciach emocjonalnych, tendencja do myślenia życzeniowego i fantazjowania). Sposoby charakterystyczne dla tej strategii są próbą zmniejszenia napięcia emocjonalnego wywołanego przez stres, ale czasem mogą powiększać poczucie stresu, powodować wzrost napięcia lub przygnębienie. Umiejętne wykorzystywanie tej strategii przy pierwszych objawach stresu może go zmniejszyć, ale w długim dystansie czasu, jeśli problem nie zostanie rozwiązany, przyniesie straty. Badacze zaznaczają, że nauczyciele z nasilonym zespołem wypalenia znacząco częściej wykorzystują technikę ucieczki od problemu czy trudności jako sposób radzenia sobie ze stresem, co właśnie może prowadzić do wypalenia [Tucholska 2009].

Wypalenie zawodowe badanych nauczycieli jest skutkiem stresu wynikającego z działania różnych czynników stresujących. W badaniach zaobserwowano najwyższe wyniki w dwóch objawach wypalenia zawodowego – wyczerpanie emocjonalne i depersonalizacja. Warto przypomnieć, że wyczerpanie emocjonalne, które

ma związek ze znacznym obciążeniem emocjonalnym związanym z pracą oraz poczuciem, że własne zasoby emocjonalne zostały wyczerpane [Chang 2009] przez niektórych badaczy traktowany jest jako kluczowy aspekt wypalenia w pracy [por. także: Krawulska-Ptaszyńska 1992]. Z kolei depersonalizacja jako aspekt interpersonalny wypalenia zawodowego przekłada się na relację nauczyciela z uczniem (dystans, chłód, wycofanie, przedmiotowe traktowanie) [zob. także: Pyżalski 2010b, s. 36]. Poziom wypalenia zawodowego ujawniającego się w symptomie obniżone poczucie osiągnięć osobistych jest niższy niż w obu pozostałych symptomach. Wyniki badania ujawniły też wiele zależności pomiędzy źródłami stresu i poziomem wypalenia w postaci symptomów wyczerpanie emocjonalne i depersonalizacja i jedną zależność między zaabsorbowaniem czasowym pracą i obniżonym poczuciem osiągnięć. Stwierdzono silniejsze poczucie osiągnięć (słabsze wypalenie, lepsze radzenie sobie z problemami w pracy, posiadanie godnych uwagi osiągnięć zawodowych) u nauczycieli mających postawę twórczą. Można próbować wyjaśnić ten rezultat cechami, które wiążą się zarówno z poczuciem osiągnięć, jak i postawą twórczą, a mianowicie poczuciem własnej skuteczności oraz efektywnością działania. Można także przypuszczać, że nauczyciele kreatywni skuteczniej radzą sobie z wymaganiami profesji nauczyciela. Nauczyciele konformiści silniej doświadczają depersonalizacji (negatywne, cyniczne, silne dystansowanie się w kontaktach interpersonalnych, mało podmiotowy charakter relacji, które są bezosobowe, zdepersonalizowane), co pozwala przypuszczać, że mało konstruktywnie reagują na stres w pracy. Natomiast nonkonformizm charakteryzujący nauczycieli niezależnych, samodzielnych, odpornych i wytrwałych oraz zachowania heurystyczne (aktywność intelektualna, elastyczność w myśleniu i in.) współwystępują z mniejszym wypaleniem wyrażającym się depersonalizacją oraz poczuciem osiągnięć osobistych.

W wyniku przeprowadzonych analiz stwierdzono różnice pomiędzy mężczyznami i kobietami w poziomie stresu w zależności od czynnika stresującego. Okazuje się, że kobiety sygnalizują silniejszy stres spowodowany czynnikami środowiska pracy wynikającymi z charakteru pracy, z odgrywanej roli zawodowej (głównie zaabsorbowanie czasowe pracą), ze złych warunków i organizacji pracy, z braku wsparcia społecznego oraz z niepewności zatrudnienia [por. także: Korczyński 2014, s. 139]. Czynnikiem różnicującym jest także liczba posiadanych dzieci. Nie stwierdzono różnic ze względu na wiek badanych nauczycieli, podobnie jak w badaniach J. Pyżalskiego [2010b], a inaczej niż w badaniach np. S. Tucholskiej [2003], zgodnie z którymi wraz ze stażem pracy rośnie także poziom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji. Z kolei M. Sekułowicz [2002] ustaliła, że najbardziej wypaleni byli nauczyciele w dwóch grupach, tj. osoby w wieku 25–29 lat i 50–54 lata.

Badania ujawniły różnice w symptomach stresu ze względu na wiek i płeć. Mężczyźni i młodzi nauczyciele, będąc w stresie, częściej sięgają po alkohol i palą papierosy, a kobiety częściej odczuwają spadek sprawności intelektualnej (różnice istotne), nastrój smutku, zmęczenie, napięcie nerwowe i dolegliwości bólowe (różnice nieistotne) [por. także: Tucholska 1999]. Najstarsi nauczyciele częściej odczuwają zaburzenia nastroju z powodu zmęczenia psychicznego oraz spadek sprawności intelektualnej, mimo iż częściej wykorzystują lepsze sposoby radzenia sobie ze stresem (strategia zadaniowa). Kobiety mają wyższe poczucie osiągnięć osobistych niż mężczyźni, co oznacza niższe poczucie wypalenia pracą w tym symptomie. Wynik jest zgodny z badaniami S. Tucholskiej [2003], w których okazało się, że nauczyciele wykazują bardziej obniżone poczucie osiągnięć osobistych niż nauczycielki.

Wielość zaprezentowanych rezultatów badań wcale nie ułatwia ich koniecznej syntezy. Warto też wspomnieć, że badanie stresu i jego uwarunkowań nie jest łatwe, mamy tu bowiem do czynienia z procesem dynamicznym, rozwijającym się na skutek długofalowych oddziaływań stresorów i zasobów podmiotowych nauczyciela, dlatego uchwycenie relacji przyczynowych między różnymi zmiennymi nie jest łatwe.

W konkluzji należy podkreślić, że zaprezentowane w książce rezultaty badawcze pozwoliły udzielić wstępnych odpowiedzi na postawione pytania. Pokazały również, że postawa twórcza bądź odtwórcza nauczyciela jako złożona właściwość poznawcza i charakterologiczna może być predyktorem stresu zawodowego w takim znaczeniu, że modyfikuje sposób spostrzegania przez nauczycieli środowiska pracy i czynników stresujących w nim. Okazało się także, że różnicuje rodzaje symptomów stresu w pracy, sposoby radzenia sobie z nim i wypalanie się zawodowe nauczycieli.

Niektóre ujawnione w badaniu czynniki stresujące m.in.: mały udział nauczycieli w decydowaniu o zmianach w szkole, ograniczanie ich autonomii i niezależności, problemy w relacjach z innymi nauczycielami w szkole czy z dyrekcją (brak zaufania, otwartości, życzliwości, konflikty), brak wsparcia w rozwiązywaniu trudnych problemów to cechy klimatu w organizacji mocno różne od tych, które charakteryzują klimat twórczy [Karwowski 2009a, s. 60]. Problem jest szczególnie istotny z perspektywy tej grupy badanych nauczycieli, którzy dysponują potencjałem kreatywności (postawa twórcza) i w klimacie twórczym w pracy mogliby go w pełni wykorzystać dla dobra uczniów i własnego rozwoju. W tym miejscu warto przywołać inne badania [Dróżka 2017, s. 81], które także pokazują, że w opinii nauczycieli w różnym wieku twórcza atmosfera i dobre stosunki międzyludzkie w pracy to najważniejsze wartości.

Zaprezentowane badania własne, podobnie jak w przypadku innych badań, wymagają wskazania kilku ograniczeń związanych z zaproponowanym projektem badawczym. Warto wymienić niektóre z nich:

1. Trudno było porównać niektóre rezultaty badania z bardzo nielicznymi badaniami na podjęty temat dostępnymi w literaturze światowej. Ponadto nie udało się dotrzeć do badań, w których zastosowano takie same narzędzia badawcze w ramach poszukiwania interakcji między środowiskiem społeczno-organizacyjnym i środowiskiem fizycznym a osobowością twórczą (kreatywnością, postawą twórczą) nauczyciela. W nielicznych dotychczasowych badaniach, zbliżonych tematycznie, nie znaleziono znaczących efektów interakcji wymienionych czynników. Stwierdzono jednak interakcje pomiędzy oddzielnymi elementami środowiska pracy i osobowością twórczą, które pokazują, że osoby o twórczej osobowości potrafią lepiej wykorzystać te elementy środowiska pracy, które są ukierunkowane na wspieranie pracy twórczej w porównaniu z pracownikami nietwórczymi [por.: Dul, Ceylan, Jaspers 2011]. W odniesieniu do nauczycieli oznacza to konieczność zapewnienia im twórczego klimatu w szkole.

2. Kolejne ograniczenie badania wynika z faktu, że analizy dokonywane były na podstawie wyników badań przekrojowych, a nie podłużnych lub zebranych w modelu eksperymentalnym. W badaniach realizowanych w konwencji badań korelacyjnych konieczna jest ostrożność w przesądzaniu o zależnościach przyczynowo-skutkowych i określaniu kierunku relacji między zmiennymi w diadzie, np. pracownik – warunki środowiska pracy [zob.: Karwowski 2009a, s. 167; Tucholska 2009, s. 88]. Jak wskazuje literatura, badania nad stresem dość często prowadzone są w powyższej konwencji.

3. Badania zostały oparte na kwestionariuszach samoopisowych, zatem w jakimś sensie są odzwierciedleniem subiektywnych ocen warunków zdrowia i pracy. Jednak należy pamiętać, że stres jest także odczuciem subiektywnym, więc trudno pominąć taki sposób badania. Oczywiście byłoby korzystniej, gdyby badania samoopisowe wzbogacić o pomiar wskaźników fizjologicznych towarzyszących doświadczaniu stresu.

4. Wiele ujawnionych zależności między zmiennymi nie ma wysokiego poziomu, ale są istotne statystycznie. Trzeba jednak wziąć pod uwagę fakt, że czynników stresujących może być bardzo wiele i często działają na człowieka w sposób skumulowany.

5. Pewnym ograniczeniem badania jest także nielosowy dobór próby badawczej, co wskazuje na potrzebę zachowania ostrożności w traktowaniu uzyskanych wyników jako dotyczących całej populacji nauczycieli.

6. Inne ograniczenie wynika z faktu uwzględnienia zmiennej postawa twórcza/odtwórcza nauczyciela, która jest tylko wyjściowym potencjałem twórczym (kre-

atywnością) i stanowi podstawowy, ale nie jedyny warunek twórczego funkcjonowania w szkole.

Dokonana w książce analiza dotychczasowych bardzo nielicznych badań w podjętym obszarze tematycznym wskazuje na potrzebę bardziej wnikliwej analizy i empirycznej weryfikacji, najlepiej w badaniach podłużnych, zależności między postawami nauczyciela wobec pracy, w tym także postawą twórczą, a stresem zawodowym. Mimo wszystko wydaje się, że główna wartość zaprezentowanych badań polega na tym, że przyniosły nowe wyniki w dziedzinie badań, w których ustalenia empiryczne są bardzo rzadkie.

Dalsze analizy powinny koncentrować się na badaniu konstruktów i ich współzależności w bardziej zróżnicowany sposób. W przyszłych badaniach należałoby uwzględnić nie tylko postawę twórczą/odtwórczą nauczyciela (dyspozycję do bycia twórczym), ale dodatkowo realne osiągnięcia twórcze w działalności dydaktycznej, wychowawczej czy organizacyjnej w szkole, które byłyby dowodem na to, że nauczyciel nie tylko jest potencjalnie twórczy, ale także realnie twórczy.

Zrealizowane badanie może stanowić podstawę dalszych badań interwencyjnych i wielopoziomowych i, jak już wspomniano, najlepiej za pomocą projektu badań podłużnych.

Wyniki niniejszego badania mają implikacje teoretyczne i praktyczne, mogą bowiem być użyteczne dla badaczy starających się lepiej zrozumieć związek między zewnętrznymi stresorami w środowisku pracy, negatywnymi emocjami, jakie wywołują, mediatorami osobowościowymi (w tym postawą twórczą), zmiennymi wspierającymi i wypaleniem zawodowym. Osoby zainteresowane minimalizowaniem skali stresu zawodowego wśród nauczycieli mogą znaleźć w literaturze [m.in. Pyżalski 2010a] wiele praktycznych wskazówek odnośnie do koniecznych zmian w edukacji i warunkach pracy nauczycieli ukierunkowanych na zmniejszenie skali stresu. Zamiast powtarzać owe zalecenia, które nic nie straciły na aktualności, na zakończenie wymieniono kilka przykładów działań podjętych w najlepszym na świecie szkolnictwie fińskim, aby stały się inspiracją dla władz oświatowych polskiej edukacji. Być może pobudzą także do refleksji Czytelnika, który spróbuje odpowiedzieć na pytanie: Czego brakuje w polskiej edukacji, aby dorównać najlepszym wzorom?

Jest kilka czynników, nad którymi pracowano przez wiele lat w Finlandii, m.in. od prawie stu lat uznano edukację za priorytet. Przed wojną ten kraj nie miał żadnych atutów, był ubogim krajem rolniczym bez wielkich perspektyw i możliwości, wymagał radykalnych reform. Ponieważ nie było możliwe zainwestowanie we wszystko naraz, postawiono na dobrą i darmową edukację, aby dać wszystkim równe szanse. Szkoła fińska ma wielką autonomię, nie ma audytów ani kontroli, system edukacji jest wolny od wpływów politycznych oraz cały czas spokojnie, bez radykalnych zwo-

tów, ewoluuje, aby przystosowywać się do wymogów współczesności. Program nauczania przygotowuje Narodowa Agencja Edukacji, szkoli nauczycieli, ale to, jak dany nauczyciel zrealizuje ten program, zależy w dużej mierze od niego. Zgodnie z aktualną wersją programu (wdrożoną w 2016 roku) skoncentrowano się głównie na nauce umiejętności, a nie na przekazywaniu „suchej” wiedzy. W edukacji stosuje się podejście holistyczne (łączenie przedmiotów, dyscyplin, konieczność współpracy nauczycieli w ramach szerszych bloków tematycznych). Dzieci uczą się, jak się uczyć, myśleć krytycznie, sprawnie poruszać się w globalnym cyfrowym świecie, opanować języki obce, dobrze komunikować się z innymi i współpracować. Przyjęto, że jeśli uczeń opanuje te umiejętności, powinien poradzić sobie w życiu lepiej, niż gdy nauczy się na pamięć nawet bardzo obszernego materiału z różnych przedmiotów szkolnych. Społeczeństwo obdarza nauczycieli dużym zaufaniem, a zawód nauczyciela jest bardzo ceniony i szanowany m.in. dlatego, że nie jest łatwo zostać nauczycielem. Jest to najtrudniejszy fakultet na studiach. Początkujący nauczyciel dość dobrze zarabia. W fińskiej szkole dzieci nie są przeciążone nauką, rzadko mają zadaną pracę domową, uczą się, że wszyscy są równi, tak samo ważni i każdemu należy się szacunek niezależnie od płci, koloru skóry, narodowości czy religii. Tylko tyle, czy aż tyle warto zmienić w polskiej szkole?

Aneks

**„Kwestionariusz na temat stresu wśród nauczycieli”
opracowany przez dr M.K. Grzegorzewską na podstawie metody
Survey on stress in teaching © 1996 C.J. Travers i C.L. Cooper**

Wstęp

Poniższy kwestionariusz został sporządzony w celu pomiaru źródeł i skutków stresu zawodowego; zagadnienia szeroko badanego i definiowanego w różnoraki sposób. Mówiąc ogólnie, stres zawodowy to reakcja na sytuacje i okoliczności, które nakładają na jednostkę szczególnie ciężkie wymagania.

Źródła stresu są różnorodne, podobnie i skutki. Stres nie jest tylko wynikiem „napięć w pracy”. Jego źródła mogą być związane z pracą, ale również z życiem domowym. Skutki stresu dla zdrowia mogą obejmować nie tylko fizyczne samopoczucie, lecz sposób zachowania się i reagowania; znowu, zarówno w pracy, jak i w domu.

Odpowiedzi na pytania tego kwestionariusza są ściśle poufne i anonimowe. Nie trzeba go podpisywać, i stwierdzenie, kto udzielał informacji jest niemożliwe. Kwestionariusz opracowano z myślą o zdobyciu informacji na temat grupy osób, a nie poszczególnych jednostek.

Składa się on z sześciu części. W pierwszej pytamy o podstawowe dane demograficzne oraz przebieg kariery zawodowej. Następne poświęcone są Twojemu zdrowiu fizycznemu, zachowaniu, satysfakcji z pracy, źródłom napięć w pracy oraz temu, jak radzisz sobie ze stresem.

Niniejszy kwestionariusz jest poświęcony pracy zawodowej, stąd też jego wyniki będą miały zastosowanie w pracy. Bezpośrednim celem tych badań jest wskazanie źródeł i skutków stresu u osób wykonujących zawód nauczyciela, w celu poprawy sytuacji w tym zakresie.

Jak należy wypełniać kwestionariusz. Prosimy o udzielenie odpowiedzi na wszystkie pytania – przypominamy, że pozostaną one anonimowe.

Nie należy zastanawiać się zbyt długo nad poszczególnymi pytaniami ani udzielać pierwszej nasuwającej się odpowiedzi.

Odpowiedzi należy oprzeć na Twoim samopoczuciu w okresie ostatnich trzech miesięcy. Jeśli popełnisz błąd, przekreśl go i zaznacz nową odpowiedź.

Sprawdź każdą część kwestionariusza, aby upewnić się, że odpowiedziałeś na wszystkie pytania.

Prosimy o kontakt, jeśli chciałbyś zapoznać się z wynikami naszych badań albo przekazać jakieś uwagi.

Dziękujemy za Twoją współpracę w naszym projekcie badawczym i wypełnienie tego kwestionariusza.

Część 1: Podstawowe informacje

W tej części zawarte są pytania na temat Twojej osoby oraz Twojej pracy nauczyciela. Odpowiedzi na nie mają zasadnicze znaczenie dla powodzenia naszego badania i będą służyć wyłącznie opracowaniu statystycznemu.

POZOSTANĄ ONE ANONIMOWE I ŚCIŚLE POUFNE

Prosimy o udzielanie odpowiedzi poprzez zakreślanie odpowiedniej pozycji lub wstawienie krzyżyka x w odpowiednim okienku.

A. Ty i Twoja rodzina

Płeć: Kobieta/Mężczyzna

Wiek: _____ lat

Stan cywilny: Wolna/y ☐
 Zamężna/żonaty ☐
 W związku nieformalnym ☐
 Rozwiedziona/y ☐
 W separacji ☐
 Wdowa/wdowiec

Jeśli jesteś zamężna/żonaty, czy Twój współmałżonek pracuje? Tak/Nie

Jeśli tak, to czy pracuje: na pełny etat / na pół etatu / okazjonalnie

4) Czy Twój partner również wykonuje zawód nauczyciela? Tak/Nie

5) Czy posiadasz dzieci? (i ile):

 które nie chodzą jeszcze do szkoły _____
 w szkole podstawowej _____
 w szkole średniej _____
 w szkole pomaturalnej lub na studiach _____
 starsze (w jakim wieku?) _____

B. Twoje wykształcenie

Liceum pedagogiczne ☐ Studium nauczycielskie ☐ Magisterium: *na studiach dziennych* ☐ *na studiach zaocznych* ☐ Doktorat ☐ Inne (jakie?) _____

C. Kariera zawodowa

- 1) Ile lat przepracowałeś łącznie jako nauczyciel? _____
- 2) Jakie jest Twoje oficjalne stanowisko? Dyrektor, Zastępca dyrektora, Pedagog szkolny, Nauczyciel nauczania początkowego, Nauczyciel (nazwa przedmiotu____) Inny _____
- 3) Ile lat przepracowałeś na tym stanowisku? _____
- 4) Czy ze stanowiskiem tym wiąże się jakiś dodatek funkcyjny? Tak/Nie
- 5) Czy pracujesz w: Przedszkolu ☐ Szkole podstawowej ☐ Liceum ☐ Liceum zawodowym ☐ Technikum ☐ Szkole specjalnej (jakiej?) _____ Szkole pomaturalnej (jakiej?) _____
- 6) Z jakiego terenu pochodzą uczniowie „Twojej” szkoły?
Dużego miasta (pow. 100 000 mieszk.) ☐ Małego miasta ☐ Wsi ☐
- 7) Czy Twoja szkoła jest: Państwowa ☐ Prywatna ☐ Inna (określ) _____
- 8) Jak wielu nauczycieli pracuje w Twojej szkole? _____
- 9) Jaka jest liczba uczniów w klasach, które uczysz?
Najmniejsza klasa _____
Największa klasa _____
- 10) Jaki jest zakres wieku Twoich uczniów? _____
- 11) Jaki jest stosunek liczby nauczycieli do liczby uczniów w Twojej szkole? _____
- 12) Czy pracujesz: Na pełny etat ☐ Umowa na czas nieograniczony ☐ / ograniczony ☐
Na pół etatu ☐ Umowa na czas nieograniczony ☐ / ograniczony ☐ Umowa – zlecenie ☐ W oparciu o inny rodzaj umowy (jaki?) _____
- 13) Ile lekcji w tygodniu uczysz w przybliżeniu? _____
- 14) Ile godzin tygodniowo spędzasz średnio w szkole oprócz tych godzin, w których uczysz? _____
- 15) Ile osób wspomagających pracę nauczyciela (pedagogów, psychologów i in.) pracuje w szkole? _____

- 16) Przez ile dni (w przybliżeniu) przebywałeś na zwolnieniu w ubiegłym roku kalendarzowym? _____
- 17) Ile z tych dni zwolnienia było, jak sądzisz, spowodowane stresem? _____
- 18) Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy cierpiełeś na jakąś poważną chorobę (choroby)? Tak/Nie. Jeśli tak, to jaką: _____
- 19) Czy prowadzisz jakieś zajęcia pozalekcyjne z uczniami? Tak/Nie. Jeśli tak, to jakie _____
- 20) Jaki jest zasadniczy przedmiot (przedmioty), którego uczysz? _____
- 21) Czy w ciągu ostatnich pięciu lat zastanawiałeś się poważnie nad rezygnacją z zawodu nauczyciela? Tak/Nie. Jeśli tak, czy mógłbyś zwięźle określić przyczyny _____
- 22) Czy w chwili obecnej starasz się o: Inne zatrudnienie: Tak/Nie, Rentę/Wcześniejszą emeryturę: Tak/Nie

Jeśli odpowiedź na któreś z powyższych pytań jest pozytywna, czy mógłbyś zwięźle określić przyczyny

D. Twoje nawyki

- 1) Czy palisz? Tak/Nie. Jeśli tak, to ile papierosów dziennie _____
- 2) Czy zauważyłeś jakieś zmiany w częstości palenia w ciągu ostatnich trzech miesięcy? Więcej niż zwykle ☐ Mniej niż zwykle ☐ Tyle samo ☐
- 3) Czy pijesz alkohol? Tak/Nie
- 4) Czy sądzisz, że powinieneś ograniczyć picie? Tak/Nie
- 5) Jak sądzisz, w jakim procencie spożywanie przez Ciebie używek ma służyć redukcji stresu? Palenie _____% Picie _____%
- 6) Czy w chwili obecnej zażywasz jakieś leki: Tak/Nie. Jeśli tak, czy są to leki:
Antydepresyjne: regularnie ☐ czasami ☐ nigdy ☐
Pigułki nasenne: regularnie ☐ czasami ☐ nigdy ☐
- 7) Jak często, średnio w ciągu dnia, pijesz: kawę _____ (filiżanek)

Część 2: Twoje zdrowie fizyczne i psychiczne

Proszę zaznaczyć tę odpowiedź, która najlepiej stosuje się do Ciebie.

- 1) Czy często czujesz się smutny bez wyraźnego powodu? Tak/Nie
- 2) Czy męczą Cię zawroty głowy czy trudności ze złapaniem oddechu? Czasem ☐ Często ☐ Nigdy ☐
- 3) Czy możesz myśleć tak szybko i sprawnie jak dawniej? Tak/Nie
- 4) Czy zdarza Ci się zemdleć? Często ☐ Z rzadka ☐ Nigdy ☐
- 5) Czy często masz mdłości lub niestrawność? Tak/Nie
- 6) Czy masz poczucie, że życie wymaga nazbyt wiele wysiłku? Czasem ☐ Często ☐ Nigdy ☐
- 7) Czy odczuwasz napięcie i niepokój? Często ☐ Czasami ☐ Nigdy ☐
- 8) Czy odczuwasz mrowienie lub swędzenie na ciele, ramionach lub nogach? Rzadko ☐ Czasami ☐ Nigdy ☐
- 9) Czy masz tendencję do żałowania wielu ze swoich dawnych zachowań? Tak/Nie
- 10) Czy czasami wpadasz w prawdziwą panikę? Nie/Tak
- 11) Czy masz problemy z apetytem? Nie/Tak
- 12) Czy rano budzisz się niezwykle wcześnie? Tak/Nie
- 13) Czy masz skłonność do zamartwiania się? Bardzo ☐ Nieco ☐ Wcale nie ☐
- 14) Czy czujesz się nadmiernie zmęczony lub wyczerpany? Często ☐ Czasami ☐ Nigdy ☐
- 15) Czy zdarzają Ci się długie okresy smutku? Nigdy ☐ Często ☐ Czasami ☐
- 16) Czy często czujesz w sobie nerwowe napięcie? Tak/Nie
- 17) Czy masz problemy z zasypianiem? Nie/Tak
- 18) Czy zmierzenie się z kryzysem lub trudnością kosztuje Cię szczególnie wiele wysiłku? Bardzo wiele ☐ Trochę ☐ Nie więcej niż innych ludzi ☐

- 19) Czy czasem miewasz poczucie, że „czujesz się rozbity”? Tak/Nie
- 20) Czy często dokucza Ci nadmierne pocenie się lub kołatanie serca? Nie/Tak
- 21) Czy zdarza Ci się, że masz ochotę sobie popłakać? Często ☐ Czasami ☐ Nigdy ☐
- 22) Czy miewasz koszmary nocne, po których rano budzisz się smutna/y?
Nigdy ☐ Czasami ☐ Często ☐
- 23) Czy Twoje zainteresowania seksualne uległy zmianie? Są mniejsze ☐ Są takie same ☐ Są większe ☐
- 24) Czy utraciłeś zdolność odczuwania współczucia względem innych ludzi? Nie/Tak

Część 3: Twoje zachowania

Prosimy o otoczenie kółkiem jednej z cyfr przy każdym z poniższych pytań, tej która najlepiej oddaje sposób Twojego zachowania się w życiu. Na przykład jeśli jesteś punktualny, przy pierwszym pytaniu zakreśl którąś z cyfr pomiędzy 6 a 11. Natomiast jeśli masz skłonność do spóźniania się, wybierz jedną z cyfr pomiędzy 1 a 5.

Np. Nie przywiązuję wagi do punktualności 1 – czasami się spóźniam, 5 – zawsze się spóźniam,	Nigdy się nie spóźniam 6 – jestem punktualny 11 – jestem bardzo punktualny.
---	--

Nie przywiązuję wagi do punktualności	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Nigdy się nie spóźniam
Jestem pozbawiony chęci rywalizacji	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Mam silną chęć rywalizacji
Jestem dobrym słuchaczem	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Przewiduję, co inni chcą powiedzieć, nieraz przerywam im w trakcie rozmowy
Nigdy nie czuję się przeciążony pracą, nie wpadam w pośpiech (nawet w nawale zajęć)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Mam zawsze poczucie, że muszę się spieszyć
Umiem cierpliwie czekać	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Jestem niecierpliwy
Zajmuję się sprawami po kolei	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Próbuję robić wiele rzeczy naraz, myśląc o następnej sprawie
Jestem powolnym, rozmyślnym mówcą	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Mówię z emfazą, szybko i gwałtownie

Troszczę się o zaspokojenie własnych potrzeb, niezależnie od tego, co inni o tym myślą	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Pragnę dobrej pracy uznawanej przez innych
Wolno wykonuję czynności	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Jestem szybki (w jedzeniu, chodzeniu)
Podchodzę do różnych spraw lekko (z dystansem)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Jestem zasadniczy (wymagam od siebie i od innych)
Wyrażam uczucia	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Ukrywam uczucia
Mam liczne zainteresowania	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Mam nieliczne zainteresowania
Nie mam większych ambicji	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Jestem ambitny
Jestem niedbały w pracy	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Przywiązuję wagę do dobrego wykonania pracy

Część 4: Twoja satysfakcja z pracy

Poniższe pytania odnoszą się do różnych aspektów (zagadnień) Twojej pracy nauczyciela. Chcemy dowiedzieć się, na ile jesteś zadowolony lub niezadowolony z każdego z nich. Otocz kółkiem jedną z cyfr na podstawie następującej skali:

Jestem bardzo niezadowolony 1
 Jestem raczej niezadowolony 2
 Nie jestem pewien 3
 Jestem raczej zadowolony 4
 Jestem bardzo zadowolony 5

Pamiętaj, nie ma tutaj dobrych ani złych odpowiedzi. Pracuj szybko, lecz dokładnie i podawaj pierwszą odpowiedź, jaka Ci się nasuwa.

1. „Fizyczne” warunki pracy	1 2 3 4 5
2. Możliwość wyboru własnych metod pracy	1 2 3 4 5
3. Twoi koledzy – nauczyciele	1 2 3 4 5
4. Uznanie, jakie zyskujesz za swą pracę	1 2 3 4 5
5. Twój bezpośredni przełożony	1 2 3 4 5
6. Powierzony Ci zakres odpowiedzialności	1 2 3 4 5
7. Twoje zarobki	1 2 3 4 5
8. Możliwość wykorzystania Twoich zdolności	1 2 3 4 5
9. Relacje między dyrekcją a nauczycielami w Twojej szkole	1 2 3 4 5
10. Szanse awansu	1 2 3 4 5
11. Sposób, w jaki szkoła jest zarządzana	1 2 3 4 5
12. Zwracanie uwagi na czynione przez Ciebie sugestie	1 2 3 4 5

13. Godziny pracy	1 2 3 4 5
14. Zmienność, różnorodność w Twojej pracy	1 2 3 4 5
15. Pewność zatrudnienia	1 2 3 4 5

Część 5: Źródła napięć, z którymi spotykasz się w pracy

Niemal wszystko może stanowić dla kogoś źródło napięć w jakimś momencie życia, a ludzie różnią się pod względem tego, co spostrzegają jako potencjalne źródło takich napięć. Osoba, która stwierdza, że „jest w tej chwili strasznie przeciążona pracą”, ma zazwyczaj na myśli, że musi pracować za dużo. Ale jest to tylko część problemu.

Poniżej przedstawiono listę problemów, które nauczyciele wymieniają jako potencjalne źródło napięć w wykonywanej przez nich pracy.

Prosimy o ocenienie każdego z nich pod kątem tego, w jakim stopniu jest on źródłem napięć dla CIEBIE w TWOJEJ pracy. Prosimy o zaznaczenie odpowiedzi poprzez zakreślenie jednej z cyfr, zgodnie z poniższym kluczem.

- | | |
|---|---|
| Zupełnie nie zgadzam się, że stanowi to źródło napięć | 1 |
| Nie zgadzam się, że stanowi to źródło napięć | 2 |
| Raczej zgadzam się, że stanowi to źródło napięć | 3 |
| Zgadzam się, że stanowi to źródło napięć | 4 |
| W pełni zgadzam się, że stanowi to źródło napięć | 5 |

Tworzenie i podtrzymywanie więzi z uczniami	1 2 3 4 5
Ogólny brak materiałów pomocniczych	1 2 3 4 5
Relacje z rodzicami uczniów	1 2 3 4 5
Zbytne emocjonalne zaangażowanie się w sprawy uczniów	1 2 3 4 5
Radzenie sobie z codziennymi problemami z zachowaniem	1 2 3 4 5
Konieczność uczenia materiału, w którym nie jest się specjalistą (w przypadku zastępstw itp.)	1 2 3 4 5
Sytuacja, kiedy zastępstwo zmusza do łączenia klas albo uczenia w dwóch klasach jednocześnie	1 2 3 4 5
Nieemożność planowania z powodu ciągłych zmian	1 2 3 4 5
Świadomość, że moja nieobecność będzie problemem dla innych członków personelu	1 2 3 4 5
Konieczność podejmowania ciągłych decyzji w klasie	1 2 3 4 5
Wizytacje, kontrole	1 2 3 4 5
Czas, który trzeba poświęcić w domu na poprawianie prac uczniów	1 2 3 4 5
Fakt, iż bycie dobrym nauczycielem nie zawsze oznacza awans	1 2 3 4 5
Czynności administracyjne	1 2 3 4 5
Ocenianie uczniów	1 2 3 4 5

Wywiadówki z rodzicami	1	2	3	4	5
Ograniczony wpływ nauczyciela na decyzje szkoły jako całości	1	2	3	4	5
Konflikty odnośnie do podziału i dostępności różnorodnych materiałów i środków technicznych	1	2	3	4	5
Brak udziału w decyzjach, które są podejmowane w szkole	1	2	3	4	5
„Hierarchiczna” struktura szkoły	1	2	3	4	5
Brak wsparcia społecznego od kolegów nauczycieli	1	2	3	4	5
Konflikty między potrzebami nauczycieli (lub uczniów) a zarządu szkoły	1	2	3	4	5
Brak wsparcia ze strony związków zawodowych	1	2	3	4	5
Brak jasności, jeśli idzie o moją rolę na terenie szkoły	1	2	3	4	5
Nieprzywiązywanie wagi do tego, co w szkole zasadnicze, czyli nauczania	1	2	3	4	5
Brak wsparcia ze strony rządu	1	2	3	4	5
Agresja słowna ze strony uczniów	1	2	3	4	5
Agresja fizyczna ze strony uczniów	1	2	3	4	5
Brak poparcia ze strony rodziców, jeśli idzie o dyscyplinę	1	2	3	4	5
Brak wsparcia ze strony władz lokalnych	1	2	3	4	5
Bycie świadkiem rosnącej agresji między uczniami	1	2	3	4	5
Brak możliwości odwołania się od sankcji nakładanych przez szkołę	1	2	3	4	5
Brak wsparcia ze strony władz szkolnych	1	2	3	4	5
Długość wakacji	1	2	3	4	5
Zmniejszający się szacunek społeczny dla zawodu nauczyciela	1	2	3	4	5
Liczba codziennych konfrontacji na terenie klasy	1	2	3	4	5
Liczebność klas, w których uczę	1	2	3	4	5
Ciągle zmiany, jakie zachodzą w naszej grupie zawodowej	1	2	3	4	5
Zmiany programowe	1	2	3	4	5
Brak informacji, w jaki sposób zmiany te należy wprowadzać	1	2	3	4	5
Konieczność bycia „specem od wszystkiego”, a nie „mistrzem jednej dziedziny”	1	2	3	4	5
Rywalizacja pomiędzy personelem na terenie szkoły	1	2	3	4	5
Naciski na dokończanie się	1	2	3	4	5
Podnoszenie wagi aspektów wychowawczych	1	2	3	4	5
Wysokie wymagania rodziców odnośnie do rezultatów mojej pracy	1	2	3	4	5
Brak wsparcia ze strony dyrektora	1	2	3	4	5
Poczucie, że moje wykształcenie nie jest odpowiednie dla wykonywanej pracy	1	2	3	4	5

Ocena mojej pracy przez innych	1	2	3	4	5
Brak pewności, że będzie się miało pracę w zawodzie nauczyciela	1	2	3	4	5
Uczenie tych, którzy nie cenią sobie wykształcenia	1	2	3	4	5
Uczenie tych, którzy uważają, że wszystko im się należy (uważają moje wysiłki za oczywistość)	1	2	3	4	5
Radzenie sobie z dziećmi, które wymagają natychmiastowej uwagi	1	2	3	4	5
Konieczność ciągłego poznawania nowych osób	1	2	3	4	5
Utrzymywanie dyscypliny w klasie	1	2	3	4	5
Kiedy uczniowie próbują Cię cały czas „sprawdzać”	1	2	3	4	5
Pensja, która jest nieproporcjonalna do obciążenia pracą	1	2	3	4	5
Brak możliwości samodzielnego podejmowania własnych decyzji	1	2	3	4	5
Moja szkoła jest zbyt tradycyjna i nie potrafi się dostosować do nowych czasów	1	2	3	4	5
Dzwonki szkolne	1	2	3	4	5
Konieczność pracy w trakcie przerw	1	2	3	4	5
Poziom hałasu w szkole	1	2	3	4	5
Konieczność uczenia w przepełnionych klasach	1	2	3	4	5
Ciągle „przerywniki” w klasie	1	2	3	4	5
Ciągle krytyczne uwagi uczniów	1	2	3	4	5
Obawa przed utratą pracy lub przeniesieniem na inne stanowisko	1	2	3	4	5
Okolica, w której szkoła jest położona	1	2	3	4	5
Konieczność przygotowania uczniów do egzaminów	1	2	3	4	5
Awans, w którego rezultacie moje kontakty z uczniami zostały ograniczone	1	2	3	4	5
Niekorzystny stosunek liczby nauczycieli do liczby uczniów	1	2	3	4	5
Źle określone metody pracy	1	2	3	4	5
Zwiększone naciski ze strony zarządu / dyrekcji szkoły	1	2	3	4	5
Brak czasu na rozwiązywanie problemów poszczególnych uczniów	1	2	3	4	5
Brak zgody wśród personelu w sprawach dyscypliny	1	2	3	4	5
Złe warunki pracy	1	2	3	4	5
Konieczność zarządzania szkołą w oparciu o szczupły budżet	1	2	3	4	5
Brak komunikacji między personelem szkoły	1	2	3	4	5
Brak szans na awans	1	2	3	4	5
Zbyt mały zakres odpowiedzialności na terenie szkoły	1	2	3	4	5
Przynoszenie pracy do domu wchodzi w konflikt z życiem rodzinnym	1	2	3	4	5

Świadomość ubóstwa uczniów – tak w sensie finansowym, jak i społecznym	1	2	3	4	5
Nieznajomość wymagań, przed którymi stoję	1	2	3	4	5
Niewłaściwy sposób wprowadzania zmian w mojej szkole	1	2	3	4	5
Mój personel nie rozumie presji, przed którą stoję jako dyrektor	1	2	3	4	5
Zakres czynności kontrolnych, które muszę wykonywać w szkole	1	2	3	4	5
Nierealistycznie wysokie oczekiwania innych względem mojej roli	1	2	3	4	5
Niepewność odnośnie do stopnia i zakresu mojej odpowiedzialności	1	2	3	4	5
Poczucie, że z wyjątkiem nauczania nie mam żadnych innych umiejętności, które mogłyby dać mi zatrudnienie	1	2	3	4	5
Postawa rodziców względem realizowanych przeze mnie ustaleń związków zawodowych, np. strajków	1	2	3	4	5
Brak pomocy sekretarki	1	2	3	4	5
Wandalizm na terenie szkoły	1	2	3	4	5
Brak wsparcia, pomocy	1	2	3	4	5
Integracja uczniów ze specjalnymi potrzebami w nauce	1	2	3	4	5
Wagary	1	2	3	4	5

Część 6: Jak radzisz sobie z przeżywanym przez Ciebie stresem?

Różne osoby odmiennie reagują na różne źródła napięć oraz doświadczają odmiennych skutków stresu.

Wszyscy podejmujemy też jakieś próby radzenia sobie, świadomie lub nieświadomie, z tymi trudnościami. Ostatnia część naszego kwestionariusza wymienia cały szereg takich potencjalnych strategii radzenia sobie. Prosimy Cię o oszacowanie, w jakim stopniu używasz wymienionych poniżej sposobów jako sposobów radzenia sobie ze stresem. Prosimy o zakreślenie właściwej odpowiedzi według następującego klucza:

Bardzo często używam tego sposobu	5
Często używam tego sposobu	4
Czasami używam tego sposobu	3
Rzadko używam tego sposobu	2
Bardzo rzadko używam tego sposobu	1

1) Zajmuję się problemem natychmiast, jak się pojawi	5	4	3	2	1
2) Próbuję uznać własne ograniczenia	5	4	3	2	1
3) Staram się zyskać na czasie i uniknąć problemu	5	4	3	2	1
4) Poszukuję sposobów uczynienia mojej pracy bardziej interesującą	5	4	3	2	1
5) Przeorganizuję swoją pracę	5	4	3	2	1
6) Poszukuję wsparcia i porady u przełożonych	5	4	3	2	1

7) Uciekam do moich zainteresowań i hobby	5 4 3 2 1
8) Staram się podejść do sytuacji obiektywnie, w sposób wyzbyty emocji	5 4 3 2 1
9) Efektywnie organizuję sobie czas	5 4 3 2 1
10) Tłumię emocje i staram się nie okazać, że jestem zestresowany	5 4 3 2 1
11) Mój dom jest dla mnie ucieczką	5 4 3 2 1
12) Rozmawiam z rozumiejącymi mnie przyjaciółmi	5 4 3 2 1
13) Rozmyślnie oddzielam dom od pracy	5 4 3 2 1
14) Cały czas coś robię	5 4 3 2 1
15) Planuję naprzód	5 4 3 2 1
16) Nie „duszę niczego w sobie” i jestem w stanie uwolnić energię	5 4 3 2 1
17) Rozwijam zainteresowania i działania poza pracą	5 4 3 2 1
18) Korzystam ze wsparcia, jakie daje mi stały związek	5 4 3 2 1
19) Stosuję selektywną uwagę (koncentruję się tylko na pewnych problemach)	5 4 3 2 1
20) Korzystam z rozrywki, aby oderwać się od myślenia o problemach	5 4 3 2 1
21) Ustalam priorytety i działam zgodnie z nimi	5 4 3 2 1
22) Staram się spojrzeć z boku i przemyśleć sytuację	5 4 3 2 1
23) Uciekam się do reguł i regulacji	5 4 3 2 1
24) Zlecam komuś załatwienie sprawy	5 4 3 2 1
25) Zmuszam daną osobę, aby zwolniła tempo życia	5 4 3 2 1
26) Akceptuję daną sytuację i uczę się z nią żyć	5 4 3 2 1
27) Staram się unikać danej sytuacji	5 4 3 2 1
28) Poszukuję, na ile to możliwe, wsparcia innych ludzi	5 4 3 2 1

Stres może wynikać z napięć natury osobistej lub zawodowej, lub ich kombinacji. Jeśli ostatnio doznałeś nadmiernych napięć, z jaką osobą o tym rozmawiałeś?

Współmałżonek/partner ____

Krewny ____

Dyrektor ____

Kolega z pracy ____

Przyjaciół (poza pracą) ____

Inna osoba (jaka?) ____

Dziękujemy Ci za wypełnienie tego kwestionariusza. Mogło się zdarzyć, że zadane pytania nie odzwierciedlają w pełni Twojej sytuacji. Jesteśmy zainteresowani wszelkimi uwagami i sugestiami, które zechciałbyś nam przekazać na temat sposobów i środków zmniejszenia napięć, których nauczyciele doświadczają w swej pracy.

Prosimy Cię o sprawdzenie, czy wypełniłeś wszystkie części kwestionariusza. Dziękujemy za Twoją współpracę i czas, który zdecydowałeś się nam poświęcić.

Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH II (autor S. Popek)

Kwestionariusz ten zawiera 60 stwierdzeń związanych z różnorodnymi czynnościami człowieka, jakie zachodzą w procesie działania bądź w sytuacji uczenia się. Owe stwierdzenia charakteryzują w jakimś stopniu zachowanie się młodzieży, a w tym niektóre z nich niemal idealne sylwetki ucznia – studenta. Odpowiadając, należy wybierać tylko takie stwierdzenia, które charakteryzują te idealne cechy. Prosimy o odpowiedzi szczere, bez dłuższego zastanawiania się, zaznaczając na skali odpowiednią wartość każdego ze stwierdzeń wg niżej zamieszczonego przykładu.

2 1 0

Ma dużą łatwość w posługiwaniu się językiem, lubi tworzyć własne teksty i wypowiedzi. +

Jeżeli zgadza się Pan/i, że to stwierdzenie charakteryzuje idealnego ucznia (U) – studenta (S), to prosimy na ARKUSZU ODPOWIEDZI o zaznaczenie (+) w pierwszej rubryce za 2 punkty, jeżeli częściowo, to (+) należy zaznaczyć w rubryce środkowej za 1 punkt, a jeżeli to stwierdzenie jest błędne, należy postawić (+) w rubryce za 0 punktów. Prosimy o odpowiedzi zgodne z Pana/i przekonaniem, a nie tak jak sądzą inni lub podają autorzy podręczników. Dziękujemy za dokładne wypełnienie materiałów.

1.	D-13	Ma dużą łatwość posługiwaniu się językiem, lubi tworzyć własne teksty i wypowiedzi
2.	B-3	Bardzo szybko przystosowuje się do nowych i nieznanych wcześniej sytuacji. Jeżeli jest o czymś przekonany, bez żalu i oporów rezygnuje z poprzednich poglądów
3.	D-10	Każde poznane zjawiska bądź nowe doświadczenia analizuje z punktu widzenia własnego zachowania się. Niczego nie przyjmuje bezkrytycznie
4.	A-8	Lubi być kierowany przez innych. Gdy z konieczności podejmuje samodzielne zadania w nowych i trudnych sytuacjach wykazuje cechy działań chaotycznych
5.	C-1	Potrafi dokładnie obserwować rzeczy i zjawiska, gdy jest ukierunkowany przez nauczyciela
6.	B-7	Lubi dominować. Czuje się niedobrze, gdy inni podporządkowują się jego decyzjom i gdy przyznają jemu rację
7.	A-4	Dąży do stosowania dobrze wypróbowanych utrwalonych sposobów zachowania się, reguł pracy, form zabawowych, a także powszechnie stosowanych obyczajów
8.	D-6	Ucząc się samodzielnie, planuje zakres i strukturę treści. Jest w tym zakresie samowystarczalny i nie zabiega o pomoc innych
9.	C-11	Czuje się dobrze w zespole, ponieważ może naśladować to, co robią inni. W nowej sytuacji czuje się zagubiony

10.	B-14	Liczy się z przeciwnymi racjami. Szanuje niezależność i samodzielność innych nawet wówczas, gdy jest przekonany, że się mylą i można ich uznać za przeciwników
11.	A-1	Na ogół swoje zachowanie i realizację zadań uzależnia od osób przełożonych
12.	D-11	Stara się działać rozważnie, ale nie sugeruje się wzorami przyjętymi od innych. W sytuacjach nowych tworzy własne reguły postępowania
13.	C-7	Ucząc się, nastawia się głównie na zapamiętywanie i zrozumienie treści
14.	A-3	Jest stały i nieustępliwy w swoich poglądach, z trudem znosi konieczność zmian i dostosowania się do nowych sytuacji
15.	B-8	Stara się zawsze samodzielnie organizować własny czas, pracę, naukę, wówczas działa najskuteczniej
16.	C-15	Nie przejawia uzdolnień artystycznych w dziedzinie muzyki, plastyki bądź literatury
17.	A-9	W nowym towarzystwie lub w nowych sytuacjach życiowych czuje się jak sparaliżowany, mimo że wie, jak należy działać i jak się zachować
18.	C-3	Swoje wyobrażenie o przyszłości opiera ściśle na obserwowanych faktach z przeszłości
19.	D-7	Ucząc się, poprzestaje na zrozumieniu zagadnienia, ale samorzutnie dąży do jego krytycznej oceny oraz różnej kombinacji na bazie poznanych treści, wymyśla własne nieraz „dzikie” pomysły
20.	B-4	Dąży do odmiennych form zachowania się. Chodzi własnymi ścieżkami, a podejmowane zadania stara się wykonywać inaczej niż rówieśnicy
21.	D-15	Jest uzdolniony artystycznie w jednej z dziedzin sztuki
22.	B-9	Nie ukrywa entuzjazmu czy nadmiaru energii, toteż działa szybko i bezpośrednio. Nie znosi sytuacji, gdzie się nic nie dzieje. Gdzie tylko może realizuje swoje pomysły, nawet wbrew innym
23.	C-12	Nie przejawia zainteresowań konstruktywnych. Ma trudności z prostymi przeróbkami technicznymi
24.	A-10	Wobec nowości jest ostrożny i przyjmuje postawę nieufną. Stara się jak najdłużej zachować dotychczasową pozycję i poglądy
25.	D-3	Dość łatwo tworzy wizję świata i rzeczy, dla których trudno znaleźć odbicie w codziennej rzeczywistości
26.	B-1	Na ogół sam wybiera sposoby zachowania się i pokonywania trudności niezależnie od dobrych rad i wskazówek rodziców i nauczycieli
27.	A-5	Zmienia swoje poglądy i zachowanie w zależności od sytuacji lub bez ważnych powodów
28.	C-8	Jest stały w poglądach i dlatego z trudem zmienia sposób rozumienia zjawisk i rzeczy
29.	D-1	Przejawia dużą ciekawość w stosunku do wszystkiego, co nas otacza. Samodzielnie obserwuje rzeczy i zjawiska

30.	A-12	Na ogół nie martwi się tym, co przyrzekł zrobić przed kilkoma dniami
31.	C-4	Różnorodne zadania i wszelkie trudności stara się rozwiązać według poznanych zasad
32.	B-12	Zależy mu szczególnie na realizowaniu zobowiązań wobec innych, a w razie niepowodzenia gotowy jest ponieść nawet przykre konsekwencje
33.	D-4	Wszelkie trudności i zadania życiowe rozwiązuje samodzielnie, unikając powszechnie przyjętych zasad i sposobów
34.	A-2	Podjęmuje wykonanie zadania dopiero wówczas, gdy uzyska od osób kierujących lub nauczycieli odpowiednią instrukcję realizacji i gdy znajdzie się pod kontrolą
35.	C-6	Uczy się skutecznie tylko wówczas, gdy ktoś inny kieruje jego sposobem przyswajania materiału, a także doбором treści
36.	10	Lubi wszystko poznawać i doświadczać, nawet bez praktycznego celu, ale nie przyjmuje nowości bezkrytycznie
37.	A-11	Podczas długotrwałej pracy lub przy trudniejszych zadaniach zniechęca się, zmienia zainteresowania lub w ogóle przestaje na pewien czas działać
38.	D-12	Jest sprawny w operowaniu narzędziami i przyborami. Skutecznie konstruuje i ulepsza urządzenia we własnym otoczeniu
39.	C-10	Ma stałe poglądy na życie, dlatego w małym stopniu korzysta z bieżących doświadczeń i dziejących się wypadków
40.	B-5	Jest stały i konsekwentny w dążeniach mimo niepowodzeń, przeciwności losu i braku akceptacji ze strony otoczenia
41.	A-14	Nie znosi przeciwnych zdań i opinii. Jest konsekwentny w atakowaniu i niszczeniu przeciwników
42.	D-8	Rozumienie zjawisk uzależnia od rzeczywistych argumentów, dlatego bez żalu i specjalnych trudności zmieni poprzedni punkt widzenia
43.	C-9	Nie lubi nadmiernego ślęczenia nad jakimś zadaniem. Przejawia raczej praktyczny stosunek do dnia codziennego
44.	B-11	Długotrwałe niepowodzenia i trudności nie zniechęcają go w dążeniu do celu. Jest wytrwały i mało interesuje się opiniami innych ludzi o jego sukcesach i porażkach, dlatego uparcie dąży do celu
45.	A-15	Ciągle odnosi wrażenie, że robi źle, że jest gorszy od innych, a to go pozbawia odwagi w działaniu
46.	D-9	Lubi poznawać różnorodne zjawiska. Pogłębia wiedzę na interesujące go tematy, bez inspiracji z zewnątrz
47.	C-5	Ucząc się, dba o dokładne opanowanie materiału, tak pod względem istoty treści, jak też układu, formy, tj. kolejności, ich zakresu i wzajemnych powiązań

48.	A-7	Nie lubi kierować. Lubi, gdy inni podejmują decyzje dotyczące jego (jej) osoby, co i jak ma robić i jak ma postępować
49.	B-2	Zazwyczaj stara się inicjować nowe zadania, nowe sposoby rozwiązań, uprzedzając w tych działaniach przełożonych
50.	D-14	Potrafi wymyślać nowe sposoby rozwiązań technicznych
51.	C-13	Przywiązuje się do wyuczonych form wypowiedzi, a nawet frazesów. Ma trudności w wymyślaniu samodzielnych zwrotów językowych, tekstów i opowiadań
52.	A-6	Mimo dobrej znajomości zagadnienia nie wypowiada sądów, gdyż lęka się ośmieszenia i konieczności uzasadnienia własnych racji
53.	D-5	Ucząc się nowego materiału, potrafi połączyć go z posiadaną wiedzą, a treści według jego (jej) mało istotne świadomie pomija
54.	B-13	Stale analizuje swoje zachowanie i rezultaty pracy. Jest gotowy wycofać się z poprzedniego stanowiska, jeżeli uzna, że nie ma racji. Nie kryje przed otoczeniem popełnionych błędów, ale też nie ulega łatwo jego naciskom
55.	A-13	Na ogół godzi się z każdym doradcą. W sumie jest zadowolony ze swego postępowania. Krytykę uważa za złośliwą zazdrość
56.	D-2	Ucząc się, zapamiętuje materiał łączący się w logiczną całość ze znanym materiałem, pozostałe treści pomija
57.	C-2	Ucząc się z książki albo słuchając wypowiedzi nauczyciela czy kolegów, potrafi wszystko dobrze zapamiętać, a następnie powtórzyć bez potrzeby zrozumienia treści
58.	B-15	Ma dużą potrzebę wyrażania siebie poprzez zachowanie się i wypowiadanie myśli. Jest niezależny, gdyż wie, że ma znacznie wyższe możliwości niż inni ludzie
59.	C-14	W sytuacji awarii prostego urządzenia domowego nie dokonuje samodzielnie naprawy, gdyż nie może zrozumieć przyczyny uszkodzenia
60.	B-6	Podejmuje nowe zadania bez względu na trudności. Nie lęka się wypowiadania własnych sądów nawet wobec osób przełożonych i z autorytetem, mimo że bywa nieraz ośmieszany

Kwestionariusz MBI (autor Ch. Maslach)

Poniżej podano szereg twierdzeń, przy pomocy których ludzie zwykle opisują swój stosunek do pracy. Przeczytaj każde z tych twierdzeń. Następnie otocz kółkiem najbardziej adekwatną odpowiedź. Nie ma tu odpowiedzi dobrych lub złych. Podawaj odpowiedź, która jak ci się wydaje, najlepiej opisuje, jak się na ogół czujesz.

Lp.	Stwierdzenie	Bardzo często	Czasami	Rzadko	Nigdy
1	Czuję się wyczerpany/wyczerpana przez moją pracę				
2	Pod koniec dnia roboczego czuję się wykończony/wykończona				
3	W wielu sprawach czuję się podobny/podobna do moich uczniów				
4	Czuję się osobiście włączony/włączona w sprawy moich uczniów (wychowanków)				
5	Odczuwam zmęczenie, gdy wstaję rano i mam przed sobą dzień pracy				
6	Mam złe samopoczucie z powodu tego, jak potraktowałem/potraktowałam swoich uczniów (wychowanków)				
7	Dobrze rozumiem zachowanie moich uczniów (wychowanków)				
8	Czuję, że traktuję swoich uczniów (wychowanków) jakby byli nieosobowymi „przedmiotami”				
9	Codzienna praca z ludźmi jest dla mnie prawdziwym wysiłkiem				
10	Radzę sobie całkiem skutecznie z kłopotami moich uczniów (wychowanków)				
11	Czuję się wypalony/wypalona przez moją pracę				
12	Mam wrażenie, że przez mój zawód pozytywnie wpływam na życie innych ludzi				
13	Odkąd wykonuję ten zawód stałem/stałam się bardziej nieczuły/nieczuła wobec innych ludzi				

14	Martwię się, że mój zawód niszczy moją wrażliwość uczuciową				
15	Czuję w sobie dużo energii				
16	Czuję się zawiedziony/zawiedziona moją pracą				
17	Czuję, że zbyt ciężko pracuję w moim zawodzie				
18	W istocie nie obchodzi mnie to, co się przydarzy niektórym uczniom (wychowankom)				
19	Praca bezpośrednio z ludźmi jest dla mnie zbyt dużym ciężarem				
20	Łatwo stwarzam swobodną atmosferę wśród uczniów (wychowanków)				
21	Po pracy z uczniami (wychowankami) odczuwam zadowolenie				
22	W tym zawodzie mam pewne osiągnięcia godne uwagi				
23	Czuję się jakbym gonit/goniła resztkami sił				
24	W sytuacjach emocjonalnych jestem w pracy opanowany/opanowana				
25	Mam wrażenie, że uczniowie lub ich rodziny przypisują mi winę za niektóre ich kłopoty				

Bibliografia

- Abel M., Sewell J. [1999]: *Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers*, „Journal of Educational Research” no. 92.
- Adamek I., Bałachowicz J. (red.) [2013]: *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Kraków.
- Adler S., Golan J. [1981]: *Lateness as a withdrawal behavior*, „Journal of Applied Psychology” no. 66 (5).
- Alencar E.M. [1984]: *Characteristic as psicossociais de crianças Brasileiras mais e menos critivas*, „Revista Interamericana de Psicologia” no. 18 (1–2).
- Alghar G. [2008]: *The role of school organizational climate in occupational stress among the secondary school teachers in Tehran*, „International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health” no. 21.
- Alkhadher O., Al-Naser H. [2006]: *Assessing occupational stress, strain and coping for North American teachers in Kuwait*, „Psychological Reports” no. 99.
- Amabile T. [1989]: *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*, Buffalo.
- Ambrose D. [2005]: *Creativity in teaching: Essential knowledge, skills, and dispositions*, w: *Creativity across domains: Faces of the muse*, eds. J.C. Kaufman, J. Baer, Mahwah, NJ.
- Amstrong M. [1997]: *Jak być lepszym menedżerem*, Warszawa.
- Antonovsky A. [1995]: *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem*, Warszawa.
- Antonovsky A. [2005]: *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować?*, Warszawa.
- Antoszkiewicz J.D., Antoszkiewicz E.A., Piech K. [2002]: *Kształcenie kreatywności w praktyce gospodarczej*, w: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody w tworzeniu*, red. J.K. Szmidt, K.T. Piotrowski, Kraków.
- Aydogan I., Dogan A.A., Bayram N. [2009]: *Burnout among Turkish high school teachers working in Turkey and abroad: A comparative study*, „Electronic Journal of Research in Educational Psychology” no. 7.
- Babbie E. [2004]: *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa.
- Banach C. [2008]: *Edukacja nauczycielska wobec zadań transformacji ustrojowej i reformy systemu edukacji*, w: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków.
- Bandura A. [1997]: *Self-efficacy: The exercise of control*, New York.
- Bańka A. [2005]: *Proaktywność a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*, Poznań–Warszawa.

- Baudson T.G., Preckel F. [2013]: *Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach*, „School Psychology Quarterly” no. 28 (1).
- Baumeister R.F., Leary M.R. [1995]: *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*, „Psychological Bulletin” no. 117.
- Belcastro P., Hays L. [1984]: *Ergophilia ... ergophobia ... ergo ... burnout?*, „Professional Psychology: Research and Practice” no. 15 (2).
- Bernacka R.E. [2005a]: *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu – specyfika funkcjonowania i przejawy w zachowaniu*, „Psychologia Rozwojowa” t. 10, nr 2.
- Bernacka R.E. [2005b]: *Temperamentalne uwarunkowania konformizmu i nonkonformizmu*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J” nr 18.
- Bernacka R.E. [2018]: *Emocjonalne predyktory nonkonformizmu*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J” nr 31 (4).
- Bernacka R.E., Popek S.L., Gierczyk M. [2016]: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J” nr 29 (3).
- Betoret F.D. [2006]: *Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain*, „Educational Psychology” no. 26.
- Biela A. [1990]: *Stres życia i pracy w Polsce lat osiemdziesiątych*, w: *Stres w pracy zawodowej*, red. A. Biela, Lublin.
- Bieluga K. [2003]: *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Kraków.
- Bogg J., Cooper C.L. [1995]: *Job satisfaction, mental health, and occupational stress among senior civil servants*, „Human Relations” no. 48.
- Borg M.G., Riding R.J. [1991]: *Occupational stress and satisfaction in teaching*, „British Educational Research Journal” no. 17 (3).
- Borucki Z. [1988]: *Stres organizacyjny: mechanizm, następstwa, modyfikatory*, Gdańsk.
- Bourdieu P. [1986]: *The forms of capital*, w: *Handbook of theory and research for the sociology of education*, ed. J. Richardson, New York.
- Bramwell G. et al. [2011]: *Creative Teachers*, „Roeper Review” no. 33 (4).
- Brewster B. [1993]: *Wypalenie*, w: *Nadzór i zarządzanie w pracy socjalnej*, red. J. Szmałgalski, Warszawa.
- Brock B.L., Grady M.L. [2001]: *From first-year to first-rate (2nd ed.)*, Thousand Oaks CA.
- Brunetti G.J. [2001]: *Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers*, „Teacher Education Quarterly” no. 28 (3).
- Burke R., Greenglass E. [1995]: *A longitudinal study of psychological burnout in teachers*, „Human Relations” no. 48 (2).
- Byrne B.M. [1999]: *The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model*, w: *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, eds. R. Vandenberghe, A.M. Huberman, Cambridge.
- Byrne D.G., Espnes G.A. [2008]: *Occupational stress and cardiovascular disease*, „Stress & Health” no. 24 (3).
- Cartwright S., Cooper C.L. [2002]: *ASSET: Management guide*, Manchester, England.

- Chang M.-L. [2009]: *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*, „Educational Psychology Review” no. 21.
- Chaplain R. [1995]: *Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers*, „Educational Psychology” no. 15 (4).
- Cieślak R., Widerszal-Bazyl M. [2000]: *Psychospołeczne warunki pracy*, Warszawa.
- Cooper C.L., Kelly M. [1993]: *Occupational stress in head teachers: A national UK study*, „British Journal of Educational Psychology” no. 63 (1).
- Cooper C.L., Payne R. (eds.) [1988]: *Causes, coping and consequences of stress at work*, New York.
- Cooper C.L., Sloan S.J., Williams S. [1988]: *Occupational stress indicator: Management guide*, Windsor UK.
- Cortina L.M. et al. [2001]: *Incivility in the workplace: Incidence and impact*, „Journal of Occupational Health Psychology” no. 6.
- Crede M. et al. [2007]: *Job satisfaction as mediator: An assessment of job satisfaction's position within the nomological network*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology” no. 80 (3).
- Crown S., Crisp A.H. [1979]: *Manual of the Crown-Crisp Experimental Index*, London.
- Csikszentmihalyi M. [1996]: *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*, New York.
- Cudowska A. [2004]: *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok.
- Czerepaniak-Walczak M. [1997]: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń.
- Dalgard O.S. et al. [2007]: *Education, sense of mastery and mental health: Results from a nation wide health monitoring study in Norway*, „BMC Psychiatry” no. 7 (20).
- Danna K., Griffin R.W. [1999]: *Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature*, „Journal of Management” no. 3.
- Day Ch. [2008]: *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk.
- Dąbrowski K. [1964]: *O dezintegracji pozytywnej. Szkice z teorii rozwoju psychicznego przez nierównowagę psychiczną, nerwowość, nerwice i psychonerwice*, Warszawa.
- De Bono E. [2001]: *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*, Poznań.
- Deci E.L., Ryan R.M. [1985]: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York.
- Demerouti E. et al. [2001]: *The job demands-resources model of burnout*, „Journal of Applied Psychology” no. 86.
- Dick R. van, Wagner U. [2001]: *Stress and strain in teaching: A structural equation approach*, „British Journal of Educational Psychology” no. 71.
- Doef M. van der, Maes S. [1999]: *The job demand-control (-support) model and psychological well-being: A review of 20 years of empirical research*, „Work & Stress” no. 13.
- Doyle Ch., Slaven G. [2004]: *Związek między afektywnością a niekorzystnymi reakcjami na stresory*, w: *Osobowość a ekstremalny stres*, red. J. Strelau, Gdańsk.
- Dorman J. [2003]: *Testing a model for teacher burnout*, „Australian Journal of Educational and Developmental Psychology” no. 3.
- Dróżka W. [2017]: *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/1990; 2014/2015*, Kielce.

- Dudek B., Koniarek J., Szymczak W. [2007]: *Stres związany z pracą a teoria zachowania zasobów Stevana Hobfolla*, „Medycyna Pracy” nr 58 (4).
- Dudek B., Merecz D., Makowska Z. [2001]: *Poczucie kontroli w miejscu pracy a poziom stresu zawodowego i związane z nim skutki*, „Medycyna Pracy” nr 52 (6).
- Dugiel G. i in. [2012]: *Przegląd teorii stresu*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A” nr 1.
- Dul J., Ceylan C. [2014]: *The impact of a creativity-supporting work environment on a firm's product innovation performance*, „Journal of Product Innovation Management” no. 31 (6).
- Dul J., Ceylan C., Jaspers F. [2011]: *Knowledge worker creativity and the role of the physical work environment*, „Human Resource Management” no. 50 (6).
- Dunaj B. (red.) [2001]: *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Dzierzgowska I., Kalinowska M. [1999]: *Mierzenie jakości pracy liceum. Poradnik*, Warszawa.
- Edwards J.R., Caplan R.D., Harrison R.V. [1998]: *Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research*, w: *Theories of organizational stress*, ed. C.L. Cooper, Oxford, New York.
- Edwards J.R., Rothbard N.P. [1999]: *Work and family stress and well-being: An examination of person-environment fit in the work and family domains*, „Organizational Behavior and Human Decision Process” no. 77.
- Endler N.S., Parker J.D.A. [1990]: *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)*, Toronto.
- Ensher E.A., Grant-Vallone E.J., Donaldson S.I. [2001]: *Effects of perceived discrimination on job satisfaction, organizational commitment, organizational citizenship behaviour, and grievances*, „Human Resource Development Quarterly” no. 12.
- Fąfrowicz M., Marek T. [1999]: *Verońska koncepcja źródeł stresu*, w: *Źródła stresu*, red. J.F. Terelak, Warszawa.
- Fejgin N., Ephraty N., Ben-Sira D. [1995]: *Work environment and burnout of physical education teachers*, „Journal of Teaching in Physical Education” no. 15.
- Firestone W.A., Bader B.D. [1992]: *Redesigning teaching: Professionalism or bureaucracy*, Albany.
- Fitzgerald L.F. et al. [1997]: *The antecedents and consequences of sexual harassment in organizations: A test of an integrated model*, „Journal of Applied Psychology” no. 82.
- Florida R. [2004]: *The rise of the creative class*, New York.
- Florida R. [2010]: *Narodziny klasy kreatywnej*, Warszawa.
- French J.R.P. Jr., Caplan R.D., Harrison R.V. [1982]: *The mechanisms of job stress and strain*, London.
- Fried Y., Ferris G.R. [1987]: *The validity of the job characteristics model: A review and meta-analysis*, „Personnel Psychology” no. 40.
- Fromm E. [1994]: *Niech się stanie człowiek*, Warszawa.
- Galewska-Kustra M. [2014]: *Stymulowanie rozwoju twórczości uczniów w środowisku szkolnym: potrzeby, możliwości, ograniczenia*, w: *Wychowanie we współczesnej szkole. Twórcze myślenie, aktywne działanie w szkole*, red. R. Kowalski, O. Szyńkarczyk, Siedlce.
- Galton F. [1869]: *Hereditary genius*, London.

- Gardner H. [1983]: *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York.
- Gaś Z. [2001]: *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin.
- George J.M., Zhou J. [2001]: *When openness to experience and conscientiousness are related to creative behaviour: An interactional approach*, „Journal of Applied Psychology” no. 86.
- Getzels J.W., Jackson P.W. [1962]: *Creativity and intelligence: Exploration with gifted students*, New York.
- Giddens A. [2003]: *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*, tłum. S. Amsterdamski, Poznań.
- Giza T. [2006]: *Kompetencje nauczycieli z perspektywy pedagogiki zdolności i twórczości*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” nr 16.
- Giza T. [2008]: *Kryzys społecznych i edukacyjnych funkcji szkoły w zakresie pracy z uczniami zdolnymi*, „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” t. 17.
- Giza T. [2015]: *Kim jest twórczy nauczyciel? Kim jest nauczyciel twórczości?*, w: *Kreatywność. Pytania i odpowiedzi*, red. I. Pufal-Struzik, Z. Okraj, Kielce.
- Gralewski J. [2014]: *Kreatywny uczeń w oczach nauczyciela: kilka słów o tym, czy nauczyciele trafnie rozpoznają twórczy potencjał swoich uczniów*, w: *Wychowanie we współczesnej szkole. Twórcze myślenie aktywne działanie w szkole*, red. R. Kowalski, O. Szykarczyk, Siedlce.
- Gralewski J., Karwowski M. [2016]: *Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity?*, „The Journal of Creative Behavior” no. 1.
- Griffith J., Steptoe A., Cropley M. [1999]: *An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers*, „British Journal of Educational Psychology” no. 69.
- Gromkowska-Melosik A. [2013]: *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „Różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy*, „Studia Edukacyjne” nr 25.
- Grzegorzewska M.K. [2006]: *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Kraków.
- Guilford J.P. [1956]: *The structure of intellect*, „Psychological Bulletin” no. 53.
- Guilford J.P. [1967]: *The nature of human intelligence*, New York.
- Guncer B., Oral G. [1993]: *Relationship between creativity and nonkonformity to school discipline as perceived by teachers of Turkish elementary school children by controlling for the grade and sex*, „Journal of Instructional Psychology” no. 20.
- Gupta M., Jain R. [2007]: *A comparative study of teaching effectiveness of the government and private school teachers trained through the formal and distance modes*, „Indian Journal of Distance Education” no. 9.
- Hackman J.R., Lawler E.E. [1971]: *Employee reactions to job characteristics*, „Journal of Applied Psychology” no. 55.
- Haensley P.A., Reynolds C.R. [1989]: *Creativity and intelligence*, w: *Handbook of creativity*, eds. J.A. Glover, R.R. Ronning, C.R. Reynolds, New York.
- Hakanen J.J., Schaufeli W.B., Ahola K. [2008]: *The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement*, „Work & Stress” no. 22 (3).
- Hallman R. [1967]: *Techniques of creative teaching*, „Journal Creative Behavior” no. 67.

- Harrison R.V. [1985]: *The person-environment fit model and the study of job stress*, w: *Human stress and cognition in organizations*, eds. T.A. Beehr, R.S. Bhagat, New York.
- He N., Zhao J., Archbold C.A. [2002]: *Gender and police stress: The convergent and divergent impact of work environment, work-family conflict, and stress coping mechanisms of female and male police officers*, „Policing: An International Journal of Police Strategies and Management” no. 25 (4).
- Hecht T.D., Allen N.J. [2005]: *Person-job fit on the dimension of polychronicity: Examining links with well-being and performance*, „Organizational Behavior and Human Decision Process” no. 98.
- Heszen-Niejodek I. [2002]: *Znaczenie regulacyjnej teorii temperamentu w badaniach nad stresem psychologicznym*, „Czasopismo Psychologiczne” t. 8, nr 1.
- Hobfoll S.E. [1989]: *Zachowanie zasobów: Nowa próba konceptualizacji stresu*, „Nowiny Psychologiczne” nr 5–6.
- Hobfoll S.E. [1989]: *Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress*, „American Psychologist” no. 44.
- Hobfoll S.E. [2006]: *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Sopot.
- Hollinger R.C. [1986]: *Acts against the workplace: Social bonding and employee deviance*, „Deviant Behaviour” no. 7.
- Hutchinson W.L. [1967]: *Creative and productive thinking in the classroom*, „Journal Creative Behavior” no. 1.
- Ilies R., Dimotakis N., De Pater I.E. [2010]: *Psychological and physiological reactions to high workloads: Implications for well-being*, „Personnel Psychology” no. 63 (2), Summer.
- Isaksen S.G., Parnes S.J. [1985]: *Curriculum planning for creative thinking and problem solving*, „Journal Creative Behavior” no. 19 (1).
- Iverson R.D., Deery S.J. [2001]: *Understanding the „personological” basis of employee withdrawal: The influence of affective disposition on employee tardiness, early departure, and absenteeism*, „Journal Applied Psychology” no. 86 (5).
- Judge T.A., Bono J.E., Locke E.A. [2000]: *Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics*, „Journal of Applied Psychology” no. 85.
- Kaczmarczyk M. [2017]: *Polski pracownik zestresowany najbardziej w Europie. Ale i tak lubi swoją pracę*, <http://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/polacy-i-stres-w-pracy-najwyzszy-wskaznik-stresu-w-europie/nr4q042> [dostęp: 14 maja 2019].
- Kahn R.L., Byosiore P. [1992]: *Stress in organizations*, w: *Handbook of industrial and organizational psychology*, eds. M.D. Dunnette, L.M. Hough, Palo Alto, CA, US.
- Kamiński A. [1982]: *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Karasek R.A. [1979]: *Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign*, „Administrative Science Quarterly” no. 24.
- Karney J. [1987]: *Stres w pracy nauczyciela*, „Zdrowie Psychiczne” nr 1.
- Karwowski M. [2006a]: *Motywowanie uczniów do działań twórczych – między romantyzmem a behawioryzmem*, „Ruch Pedagogiczny” 2006, nr 3–4.
- Karwowski M. [2006b]: *On the need for creative teachers*, „The New Educational Review” no. 9 (2).
- Karwowski M. [2009a]. *Klimat dla kreatywności. Konceptcje, metody, badania*. Warszawa.

- Karwowski M. [2009b]: *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa.
- Karwowski M., Bernacka R.E. [2008]: *Twórcze i nietwórcze oblicza nonkonformizmu*, w: *Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie*, red. R.E. Bernacka, Toruń.
- Karwowski M., Gralewski J. [2013]: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH: (konstruktywnie krytyczna) analiza psychometryczna*, w: *Barwy twórczości*, red. M. Kuśpit, Lublin.
- Kelloway E.K., Barling J., Shah A. [1993]: *Industrial relations stress and job satisfaction: Concurrent effects and mediation*, „Journal of Organizational Behaviour” no. 14.
- Kędracka E. [1998]: *Wypalenie się zawodowe nauczycieli*, „Szkoła Zawodowa” nr 4.
- Kim I., Loadman W. [1994]: *Predicting teacher job satisfaction*, ERIC Document Reproduction Service nr ED383707, <http://eric.ed.gov/?id=ED383707> [dostęp: 10 marca 2019].
- Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T. [2011]: *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Lublin.
- Klecker B.J., Loadman W. [1996]: *Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction*. ERIC Document Reproduction Service no. ED 400 254, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383707.pdf> [dostęp: 19 maja 2019].
- Kleiber M. [2012]: *Polskie szkoły docenione, co nie znaczy, że dobre*, „Dziennik Gazeta Prawna” nr 247 (3385) z 20 grudnia.
- Klus-Stańska D. [2000]: *Po co nam wiedza potoczna w szkole?*, w: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa.
- Klus-Stańska D. [2008]: *Obszary zgody na twórczość dziecięcą we wczesnej edukacji, w: Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk.
- Kobayashi T., Middlemiss S. [2009]: *Employers' liability for occupational stress and death from overwork in the United States and the United Kingdom*, „Common Law World Review” no. 38.
- Kompier M., Cooper C.L. [1999]: *Stress prevention: European countries and European cases compared*, w: *Preventing stress, improving productivity – European case studies in the workplace*, eds. M. Kompier, C.L. Cooper, London.
- Konarzewski K. [1995]: *Nauczyciel*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa.
- Konarzewski K. (red.) [2012]: *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa.
- Korczyński S. [2014]: *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*, Kraków.
- Körner M. et al. [2015]: *Relationship of organizational culture, teamwork and job satisfaction in interprofessional teams*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4477418/> [dostęp: 18 lutego 2019].
- Kossek E.E., Ozeki C. [1998]: *Work-family conflict, policies, and the job-life satisfaction relationship: A review and directions for organizational behavior-human resources research*, „Journal of Applied Psychology” no. 83 (2).
- Kozak S. [2009]: *Patologie w środowisku pracy. Zapobieganie i leczenie*, Warszawa.
- Kozielecki [1987]: *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa.
- Kozielecki J. [1997]: *Transgresja i kultura*, Warszawa.

- Krawulska-Ptaszyńska A. [1992]: *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, „Przegląd Psychologiczny” nr 35.
- Kreiner G.E. [2006]: *Consequences of work-home segmentation or integration: A person-environment fit perspective*, „Journal of Organizational Behavior” no. 27.
- Kristof-Brown A.L., Zimmerman R.D., Johnson E.C. [2005]: *Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit*, „Personnel Psychology” no. 58.
- Królikowska A., Topij-Stempińska B. [2014]: *Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” nr 31.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. [2009]: *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Kwaśnica R. [2010]: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa.
- Kwiatkowska H. [1997a]: *Czy nauczyciel może nie być twórczy?*, „Edukacja i Dialog” nr 84.
- Kwiatkowska H. [1997b]: *Edukacja nauczycieli: konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa.
- Kwiatkowski S.M. [2008]: *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, w: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków.
- Kwieciński Z. [2000]: *Nieobecne dyskursy*, cz. 4, Toruń.
- Kyriacou C. [1991]: *Essential teaching skills*, Oxford.
- Kyriacou C. [2000]: *Stress-busting for teachers*, Cheltenham.
- Kyriacou C., Chien P.Y. [2004]: *Teacher stress in Taiwanese primary schools*, „Journal of Educational Enquiry” no. 5 (2).
- Kyriacou C., Sutcliffe J. [1978]: *Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms*, „British Journal of Educational Psychology” no. 48 (2).
- Kyriacou C., Sutcliffe J. [1979]: *A note on teacher stress and locus of control*, „Journal of Occupational Psychology” no. 52.
- Landau E. [2003]: *Twoje dziecko jest zdolne*, Warszawa.
- Laughlin A. [1984]: *Teacher stress in an Australian setting: Role of biographical mediator*, „Educational Studies” no. 10.
- Lazarus R.S., Folkman S. [1984]: *Stress, appraisal and coping*, New York.
- Lazarus R.S., Folkman S. [1987]: *Transactional theory and research on emotions and coping*, „European Journal of Personality” no. 1.
- Lee R.M., Robbins S.B. [1998]: *The relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem, and social identity*, „Journal of Counseling Psychology” no. 45.
- Leung T.W., Siu O.L., Spector P.E. [2000]: *Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress in teachers in Hong Kong: The role of locus of control*, „International Journal of Stress Management” no. 7.
- Lilly F.R., Bramwell-Rejskind G. [2004]: *The dynamics of creative teaching*, „The Journal of Creative Behavior” no. 38 (2).
- Limont W. [2003]: *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, w: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Kraków.
- Lin N., Ensel W.M., Vaughn J.C. [1981]: *Social resources and strength of ties: Structural factors in occupational status attainment*, „American Sociological Review” no. 46.

- Lisowska E. [2012]: *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli: studium pedagogiczne*, Kielce.
- Lubrańska A. [2012]: *Środowisko pracy a wypalenie zawodowe – analiza wzajemnych relacji na przykładzie badań reprezentantów różnych obszarów aktywności*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica” nr 16.
- Łuszczńska A., Cieślak R. [2005]: *Protective, promotive, and buffering effects of perceived social support in managerial stress: The moderating role of personality*, „Anxiety, Stress & Coping: An International Journal” no. 18 (3).
- Madjar N., Shalley C.E. [2008]: *Multiple tasks’ and multiple goals’ effect on creativity: Forced incubation or just a distraction?*, „Journal of Management” no. 34.
- Majewska M., Noworol C. [1995]: *Stres organizacyjny*, „Ergonomia” nr 18 (2).
- Malicka M. [1989]: *Twórczość, czyli droga w nieznanie*, Warszawa.
- Malinowska D. [2009]: *Wiedza potoczna nauczycieli o twórczości*, w: *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Popek i in., Lublin.
- Manlove E.E. [1993]: *Multiple correlates of burnout in child care workers*, „Early Childhood Research Quarterly” no. 8 (4).
- Markow D., Martin S., *The MetLife Survey of the American Teacher. Transitions and the Role of Supportive Relationships*, 2004–2005, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED488837.pdf> [dostęp: 3 czerwca 2019].
- Maslach Ch. [2000]: *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, w: *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa.
- Maslach Ch. [2003]: *Job burnout. New directions in research and intervention*, „Current Directions in Psychological Science” no. 12.
- Maslach Ch., Jackson S.E. [1981]: *The measurement of experienced burnout*, „Journal of Organizational Behavior” no. 2.
- Mastalski J. [2009]: *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli problemem współczesnej szkoły*, w: *Nauczyciel wobec problemów psychospołecznych*, red. N. Piękuła, Częstochowa.
- Matteson M.T., Ivancevich J.M. [1987]: *Controlling work stress: Effective human resource and management strategies*, San Francisco–London.
- McCarty W.P., Zhao J., Garland B.E. [2007]: *Occupational stress and burnout between male and female police officers. Are there any gender differences?* „Policing: An International Journal of Police Strategies & Management” no. 30 (4).
- McFarlin D.B., Sweeney P.D. [1992]: *Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes*, „Academy of Management Journal” no. 35.
- Mendecka G. [1999]: *Rola oceny szkolnej w upodmiotowieniu ucznia i nauczyciela*, w: *Podmiotowość w wychowaniu, między ideą a rzeczywistością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz.
- Mendecka G. [2003]: *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Częstochowa.
- Mendecka G. [2010]: *Etos pracy wybitnych twórców*, w: *Oblicza twórczości*, red. G. Mendecka, Katowice.
- Mendecka G. [2015]: *Doświadczenia szkolne wybitnych twórców*, „Psychologia Wychowawcza” nr 8.

- Merecz D. [2010]: *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*, w: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli: pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Kraków.
- Merecz D., Mościcka A., Drabek M. [2005]: *Mobbing w środowisku pracy. Charakterystyka zjawiska, jego konsekwencje, aspekty prawne i sposoby przeciwdziałania*, Łódź.
- Mohsin F.Z., Ayub N. [2014]: *The relationship between procrastination, delay of gratification and job satisfaction among high school teachers*, „Japanese Psychological Research” no. 56 (3).
- Moroz H. [1996]: *Twórcze funkcjonowanie młodego nauczyciela w zawodzie*, w: *Edukacja dla rozwoju*, red. H. Moroz, Katowice.
- Muchacka-Cymerman A., Tomaszek K. [2017]: *Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia. Przegląd literaturowy*, „Forum Oświatowe” nr 30 (2).
- Murawska E. [2010]: *Być nauczycielem to znaczy mierzyć się z (nie)wykonalnymi zadaniami zawodowymi*, w: *Opieka – wychowanie – kształcenie. Moduły edukacyjne*, red. W. Woronowich, D. Apanel, Kraków.
- Nęcka E. [1987]: *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków.
- Nęcka E. [2001]: *Psychologia twórczości*, Gdańsk.
- Ng A., Hor K.K. [2005]: *Teaching attitudes, emotional intelligence and creativity of school teachers in Singapore*, „Educational Research Journal” no. 20 (2).
- Norris F.H., Kaniasty K. [1996]: *Received and perceived social support in times of stress: A test of the social support deterioration deterrence model*, „Journal of Personality and Social Psychology” no. 71 (3).
- Ogińska-Bulik N. [2006]: *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*, Warszawa.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. [2010]: *Osobowość – stres a zdrowie*, Warszawa, wyd. 2.
- Okraj Z. (red.) [2017]: *Kreatywność: inspiracje, poszukiwania, propozycje*, Kielce.
- Okrasa M. [2009]: *Nauczyciel kreatorem twórczych postaw młodzieży w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Nauczyciel. Zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin.
- Oldham G.R., Cummings A. [1996]: *Employee creativity: personal and contextual factors at work*, „Academy of Management Journal” no. 39.
- Oldham G.R., Hackman J.R., Pearce J.L. [1976]: *Conditions under which employees respond positively to enriched work*, „Journal of Applied Psychology” no. 61.
- Oniszczenko W. [1998]: *Stres – to brzmi groźnie*, Warszawa.
- Ostrowska M., Michcik A. [2014]: *Stres w pracy – objawy, konsekwencje, przeciwdziałanie*, „Ergonomia” nr 5.
- Paluchowski W.J. et al. [2013]: *Analyzing correlates of the POOS of the Working Excessively Questionnaire (WEQ)*, „Polish Journal of Applied Psychology” no. 11 (4).
- Panek W. [1997]: *Próba charakterystyki psychologicznej postawy twórczej nauczycieli szkół podstawowych – państwowej i społecznej*, w: *Szkolnictwo niepaństwowe – partnerstwo czy konkurencja?*, red. A. Karpińska, Olecko.
- Pearson L.C., Moomaw W. [2005]: *The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment*, „Educational Research Quarterly” no. 29.
- Piotrowska M. [2006]: *Konieczne jest społeczne wsparcie*, „Nowa Szkoła” nr 1.

- Piowowski R., Krawczyk M. [2009]: *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Warszawa.
- Polak M. [2008]: *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=522&Itemid=1 [dostęp: 3 stycznia 2019].
- Popek S. [1988]: *Zdolności i uzdolnienia – podstawy teoretyczne*, w: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S.L. Popek, Warszawa.
- Popek S. [2000]: *Badania empiryczne nad osobowością ludzi twórczych we współczesnej psychologii*, „Archeus. Studia z Bioetyki i Antropologii Filozoficznej” nr 1.
- Popek S. [2003]: *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin.
- Popek S. (red.) [2004]: *Twórczość w teorii i praktyce*, Lublin.
- Popek S. [2010]: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania się KANH*, wyd. 2, Lublin.
- Poraj G. [2014]: *Profil psychologiczny nauczycieli a ich funkcjonowanie w roli zawodowej*, „Psychologia Wychowawcza” nr 5.
- Potulicka E. (red.) [2001]: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Poznań.
- Przyborowska B. [2014]: *O potrzebie innowacji w edukacji*, „Studia Dydaktyczne” nr 26.
- Pufal-Struzik I. [2006a]: *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce.
- Pufal-Struzik I. [2006b]: *Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych teoriach natury ludzkiej*, w: *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, red. W. Dobrołowicz i in., Warszawa.
- Pufal-Struzik I. [2006c]: *Wiedza nauczycieli o twórczym nauczaniu i twórczym uczniu*, w: *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria – praktyka*, red. T. Gumuła, Kielce.
- Pufal-Struzik I. [2009]: *Samoocena u młodzieży o zróżnicowanym poziomie uzdolnień i postawy twórczej*, w: *Oblicza „JA”. „Ja” twórcze, aspirujące, zwielokrotnione, wyczerpane, noetyczne, zagrożone patologią*, red. I. Pufal-Struzik, Kraków.
- Pufal-Struzik I. [2010]: *Potoczne (świadome i ukryte) teorie twórczości w edukacji a entropia rzeczywistości społecznej*, „Edukacja” nr 4 (112).
- Pufal-Struzik I. [2011]: *Stereotypy i wiedza zdroworozsądkowa nauczycieli jako inhibitor twórczego rozwoju ucznia*, w: *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy, dylematy, inspiracje*, red. M. Kołodziejski, M. Szymańska, Płock.
- Pufal-Struzik I. [2015a]: *Cechy osobowości ludzi twórczych*, w: *Kreatywność: pytania i odpowiedzi*, red. I. Pufal-Struzik, Z. Okraj, Kielce.
- Pufal-Struzik I. [2015b]: *Kreatywność jako kompetencja ucznia i nauczyciela a wyzwania współczesnego rynku pracy*, w: *Nowy wymiar społeczny kształcenia zawodowego*, red. M. Krawczyk-Blicharska, J. Miko-Giedyk, S. Kowalski, Kielce.
- Pufal-Struzik I. [2016]: *Wiedza nauczycieli o twórczości a wykraczanie poza stereotypy płci w edukacji*, w: *Transgresje w edukacji. Twórczy nauczyciel i rodzic w procesie (nie)twórczej edukacji formalnej*, t. 1, red. M. Kołodziejski, Pułtusk.
- Pufal-Struzik I., Szewczyk A. [2015]: *Spostrzeganie i ocenianie siebie przez młodzież średnich szkół plastycznych i liceów ogólnokształcących*, „Psychologia Wychowawcza” nr 8.
- Pyżalski J. [2010a]: *Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli?*, w: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli: Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Kraków.

- Pyżalski J. [2010b]: *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*, w: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli: Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Kraków.
- Pyżalski J. [2010c]: *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, w: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Kraków.
- Pyżalski J., Merecz D. (red.) [2010]: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków.
- Pyżalski J., Plichta P. [2007]: *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP)*. Podręcznik, Łódź.
- Raschke D.B. et al. [1985]: *Teacher stress: The elementary teacher's perspective*, „Elementary School Journal” no. 85.
- Rauniyar K., Ding D., Rauniyar N. [2017]: *Understanding the role of creative self-efficacy and power distance orientation for examining the consequences of abusive supervision on employee creativity: A case study from Nepal*, „Open Journal of Leadership” 6 (2), June 29.
- Rejskind F.G. [2000]: *TAG teachers: Only the creative need apply*, „Roeper Review” no. 22.
- Renzulli J. [1977]: *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*, Wethersfield, CN.
- Renzulli J.S., Reis S.M. [1985]: *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*, Mansfield Center, CT.
- Renzulli J.S., Reis S.M. [1991]: *The assessment of creative products in programs for gifted and talented Students*, „Gifted Child Quarterly” no. 35 (3).
- Reykowski J. [1966]: *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, Warszawa.
- Richards R. [2007]: *Everyday creativity: Our hidden potential*, w: *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives*, ed. R. Richards, Washington, DC.
- Robinson K. [2010]: *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Kraków.
- Rose L.H., Lin H.T. [1984]: *A meta-analysis of long-term creativity training programs*, „Journal Creative Behavior” no. 18 (1).
- Russell D.W., Altmaier E., Van Velzen D. [1987]: *Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers*, „Journal of Applied Psychology” no. 72 (2).
- Ryff C.D., Keyes C.L.M. [1995]: *The structure of psychological well-being revisited*, „Journal of Personality and Social Psychology” no. 69 (4).
- Sack B., Ziółkowska A. [2003]: *Styl kierowania kadry kierowniczej a stres pracowników instytucji edukacyjnych*, *Edukacyjne Dyskursy*, [http:// ip.univ.szczecin.pl/~edipp](http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp) [dostęp: 1 czerwca 2019].
- Sadowski S. [2008]: *Znaczenie proaktywności jako intencjonalnego działania w planowaniu i realizacji kariery zawodowej młodych ludzi*, w: *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*, red. I. Pufal-Struzik, Kraków.
- Sauter S.L., Hurrell J.J. [1999]: *Occupational health psychology: Origins, content, and direction*, „Professional Psychology: Research and Practice” no. 30 (2).

- Schulz R. [1989]: *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa.
- Schulz R. [1994]: *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa.
- Sekułowicz M. [2002]: *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*, Wrocław.
- Selye H. [1960]: *Stres życia*, Warszawa.
- Sęk H. [1996]: *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Poznań.
- Sęk H. [2000]: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa.
- Shaw J.D., Gupta N. [2004]: *Job complexity performance and well-being: when does supplies-values fit matter?*, „Personnel Psychology” no. 57.
- Sheridan Ch.L., Radmacher S.A. [1998]: *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*, Warszawa.
- Siu O.L. [2002]: *Occupational stressors and well-being among Chinese employees: The role of organizational commitment*, „Applied Psychology: An International Review” no. 51.
- Siu O.L., Cooper C.L., Donald I. [1997]: *Occupational stress, job satisfaction, and mental health among employees of an acquired TV company in Hong Kong*, „Stress Medicine” no. 13.
- Skorecka L. [2009]: *Odwaga bycia kreatywnym*, w: *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia*, red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szusick, Kraków.
- Smith A. et al. [2000]: *The scale of occupational stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job*. Raport z badań nr 311.
- Smolański A. [2003]: *Tezy i hipotezy pedagogiki*, Wrocław.
- Stasiakiewicz M. [1999]: *Twórczość i interakcja*, Poznań.
- Sternberg R.J. (ed.) [1988]: *The nature of creativity: Contemporary psychological approaches*, New York.
- Sternberg R.J. [1999]: *The theory of successful intelligence*, „Educational Researcher” no. 25 (2).
- Strelau J. [1998]: *Psychologia temperamentu*, Warszawa.
- Strykowska M., Trzeciakowska A. [1994]: *Wsparcie społeczne a satysfakcja z pracy i wypalanie się zawodowe kobiet*, „Przegląd Psychologiczny” nr 3.
- Strykowski W. [2005]: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” nr 27/28.
- Szmidt K.J. [2003]: *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości; przegląd stanowisk polskich*, w: *Dydaktyka twórczości*, red. K.J. Szmidt, Kraków.
- Szmidt K.J. [2015]: *Czym jest kreatywność i dlaczego dotyczy ludzi, nie rzeczy? Próba odpowiedzi na pytanie pierwsze*, w: *Kreatywność. Pytania i odpowiedzi*, red. I. Pufal-Struzik, Z. Okraj, Kielce.
- Szmidt K.J. [2017]: *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź.

- Szmidt K.J. [2018]: *Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” nr 2 (7).
- Śliwowski B. [1999]: *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, w: *Szkola a wypalenie zawodowe*, red. J. Kropiwnicki, Jelenia Góra.
- Śliwowski B. (red.) [2006]: *Pedagogika*, t. 1–3, Gdańsk.
- Tennant C. [2001]: *Work-related stress and depressive disorders*, „Journal of Psychosomatic Research” no. 51.
- Terelak J.F. [1999]: *Chronopsychologiczna koncepcja źródeł stresu*, w: *Źródła stresu*, red. J.F. Terelak, Warszawa.
- Terelak J.F. [2001]: *Psychologia stresu*, Bydgoszcz.
- Terelak J.F. [2006]: *Stres zawodowy: Charakterystyka psychologiczna wybranych zawodów stresowych*, Warszawa.
- Terelak J.F. [2008]: *Człowiek i stres: koncepcje, źródła, reakcje, radzenie sobie, modyfikatory*, Bydgoszcz.
- Terelak J.F., Hys-Martyńska A. [2004]: *Samostrowność w pracy a dominujące wartości zawodowe*, „Studia Psychologica” nr 5.
- Terman L.M. [1925]: *Mental and physical traits of a thousand gifted children. Genetic Studies of Genius* (Vol. 1), Stanford, CA.
- Thomas G. et al. [2006]: *A comparative study of voice complaints and risk factors for voice complaints in female student teachers and practicing teachers early in their career*, „European Archives of Oto-Rhino-Laryngology” no. 263.
- Thurstone L.L. [1952]: *Creative talent*, w: *Applications of psychology*, ed. L. Thurstone, New York.
- Tokarz A. [1998]: *Twórczość*, w: *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa.
- Tokarz A. [2005]: *Dynamika procesu twórczego*, Kraków.
- Tokarz A. [2009]: *Wiedza potoczna nauczycieli o twórczości*, w: *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty. Psychology of creativity. New approaches*, red. S. Popek i in., Lublin.
- Tokarz A., Ślabosz A. [2001a]: *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole, cz. 1: Style Twórczego Zachowania badanych nauczycieli*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” nr 2 (74).
- Tokarz A., Ślabosz A. [2001b]: *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole, cz. 2: Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” nr 3 (75).
- Tomaszewski T. [1975]: *Człowiek i otoczenie*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa.
- Toor K.K. [2014]: *A study of Teacher Effectiveness, general intelligence and creativity of secondary school teachers*, „MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices” no. 4 (1).
- Torrance E.P. [1972]: *Can we teach children to think creatively*, „Journal Creative Behavior” no. 6.
- Travers C.J., Cooper C.L. [1996a]: *An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers*, „British Journal of Educational Psychology” no. 69.
- Travers C.J., Cooper C.L. [1996b]: *Teachers under stress. Stress in teaching professions*, London.

- Treffinger D.J. [1991]: *Creative productivity: Understanding its sources and nurture*, „Illinois Council for the Gifted Journal” no. 10.
- Tsai Y. [2011]: *Relationship between organizational culture, leadership behavior and job satisfaction*, „BMC Health Service Research” no. 11.
- Tsai C.Y. et al. [2015]: *Work environment and atmosphere: The role of organizational support in the creativity performance of tourism and hospitality organizations*, „International Journal of Hospital Management” no. 46.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., Hoy W.K. ve [1998]: *Teacher efficacy: Its meaning and measure*, „Review of Educational Research” no. 68 (2).
- Tucholska S. [1996]: *Stres w zawodzie nauczyciela*, „Psychologia Wychowawcza” nr 5.
- Tucholska S. [1999]: *Stres zawodowy u nauczycieli: poziom nasilenia i symptomy*, „Psychologia Wychowawcza” nr 42 (3).
- Tucholska S. [2003]: *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin.
- Tucholska S. [2009]: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin.
- Turska D. [1994]: *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*, Lublin.
- Uszyńska-Jarmoc J. [2003]: *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok.
- Uszyńska-Jarmoc J. [2005]: *Warunki i sposoby stymulowania aktywności twórczej dziecka w systemie edukacji zintegrowanej*, w: *Psychopedagogika działań twórczych*, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Kraków.
- Vazi M.L.M. et al. [2013]: *The relationship between wellbeing indicators and teacher psychological stress in Eastern Cape public schools in South Africa*, „Journal of Industrial Psychology” no. 39 (1).
- Wallach M. [1971]: *The intelligence/creativity distinction*, New York.
- Wallach M.A., Kogan N. [1972]: *Creativity and intelligence in children*, w: *The creativity question*, eds. A. Rothenberg, C.R. Hausman, Durham, NC.
- Warr P., Cook J., Wall T. (1979): *Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being*, „The Journal of Occupational Psychology” no. 52.
- Wasyłuk-Kuś H. [1971]: *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*, Warszawa.
- Waters L.K., Roach D. [1971]: *Relationship between job attitudes and two forms of withdrawal from the work situation*, „Journal of Applied Psychology” no. 55 (1).
- West A. [2000]: *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, Warszawa.
- Widerszal-Bazyl M. [2003]: *Stres w pracy a zdrowie, czyli o próbach weryfikacji modelu Roberta Karaska oraz modelu: wymagania – kontrola – wsparcie*, Warszawa.
- Wiechnik R. [2001]: *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*, „Psychologia Rozwojowa” t. 5 (3–4).
- Williams S., Cooper C.L. [1998]: *Measuring occupational stress: Development of the Pressure Management Indicator*, „Journal of Occupational Health Psychology” no. 3 (4).
- Wilson S.M. [1993]: *The self-empowerment index: A measure of internally and externally expressed teacher autonomy*, „Educational and Psychological Measurement” no. 53.

- Wiśniewski W. [1990]: *Satysfakcja zawodowa nauczycieli: wstępna analiza porównawcza danych z sześciu krajów*, Warszawa.
- Wojnar K. [2016]: *Polska klasa kreatywna*, Warszawa.
- Woodman R.W., Sawyer J.E., Griffin R.W. [1993]: *Toward a theory of organizational creativity*, „Academy of Management Review” no. 18.
- Woodman R.W., Shoenfeldt L.F. [1990]: *An interactionist model of creative behavior*, „The Journal Creative Behavior” no. 24 (1).
- Zellars K.L., Kacmar K.M. [1999]: *The influence of individual differences on reactions to co-workers' ingratiation behaviours*, „Journal of Managerial” no. 11.
- Zhou J., Shin S.J., Cannella A. [2008]: *Employee self-perceived creativity after mergers and acquisitions: Interactive effects of threat opportunity perception, access to resources, and support for creativity*, „Journal of Applied Behavioral Science” no. 44.

Spis rysunków

1. Model badawczy	61
2. Badani według cech społeczno-demograficznych	66
3. Procentowy rozkład liczebności symptomów stresu według przynależności do grup: badani o przewadze postawy twórczej oraz badani o przewadze postawy odtwórczej	103
4. Procentowy rozkład liczebności występowania symptomów stresu według płci	151
5. Procentowy rozkład liczebności występowania symptomów stresu według wieku badanych	152

Spis tabel

1. Model postawy twórczej według S. Popka	24
2. Staż pracy badanych osób w zawodzie nauczyciela	69
3. Miejsca pracy badanych nauczycieli	70
4. Badani według miejsca pracy – po kategoryzacji	70
5. Stanowiska pracy zajmowane przez badanych nauczycieli	71
6. Badani według miejsca pochodzenia uczniów	71
7. Badani według miejsca pochodzenia uczniów – po kategoryzacji	72
8. Badani według rodzaju szkoły	72
9. Badani według rodzaju umowy o pracę	72
10. Badani według prowadzonych/nieprowadzonych zajęć pozalekcyjnych	73
11. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich czynników stresujących wynikających z charakteru pracy	74
12. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich źródeł stresu wynikających z obciążeń związanych z odgrywaną rolą zawodową	75
13. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich źródeł stresu wynikających z warunków pracy i zachowań uczniów	77
14. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich źródeł stresu wynikających z relacji interpersonalnych z innymi nauczycielami w szkole, z personelem administracyjnym i z rodzicami uczniów	80
15. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich źródeł stresu wynikających z braku wsparcia	81
16. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich źródeł stresu wynikających z trudności związanych z rozwojem kariery	82
17. Rozkład liczebności badanych według odczuwanych przez nich źródeł stresu wynikających z relacji dom–praca	82
18. Statystyki opisowe skal Kwestionariusza KANH	84
19. Rozkład liczebności badanych o postawie twórczej bądź odtwórczej	85
20. Rozkład wyników w skalach Kwestionariusza KANH	85
21. Rozkład wyników w zakresie różnic między skalami Kwestionariusza KANH	86
22. Rozkład liczebności badanych według poziomu postaw twórczych i odtwórczych	87
23. Zróźnicowanie poziomów postawy twórczej według zmiennych biograficznych	88

24. Zróżnicowanie poziomów postawy odtwórczej według zmiennych biograficznych	89
25. Zróżnicowanie poziomów konformizmu według zmiennych biograficznych	90
26. Zróżnicowanie poziomów zachowań algorytmicznych według zmiennych biograficznych	90
27. Zróżnicowanie poziomów nonkonformizmu według zmiennych biograficznych	91
28. Zróżnicowanie poziomów zachowań heurystycznych według zmiennych biograficznych	92
29. Zróżnicowanie poziomów postawy twórczej według zmiennych społeczno-demograficznych	92
30. Zróżnicowanie poziomów postawy odtwórczej według zmiennych społeczno-demograficznych	93
31. Różnice w percepcji czynników stresujących wynikających z charakteru pracy i odgrywanej roli zawodowej pomiędzy nauczycielami o postawie twórczej bądź odtwórczej	94
32. Związki korelacyjne pomiędzy źródłami stresu zawodowego a skalami Kwestionariusza KANH (korelacja rang Spearmana)	95
33. Zróżnicowanie w percepcji czynników stresujących wynikających z relacji interpersonalnych w pracy pomiędzy nauczycielami o postawie twórczej bądź odtwórczej	96
34. Związki korelacyjne pomiędzy źródłami stresu zawodowego wynikającymi z relacji interpersonalnych w pracy a skalami Kwestionariusza KANH (korelacja rang Spearmana)	97
35. Zróżnicowanie poziomów stresu odczuwanego w związku z rozwojem kariery nauczycieli o postawie twórczej bądź odtwórczej	97
36. Związki korelacyjne pomiędzy źródłami stresu zawodowego związanego z rozwojem kariery a skalami Kwestionariusza KANH (korelacja rang Spearmana)	98
37. Zróżnicowanie poziomów stresu wynikającego z relacji praca–dom wśród nauczycieli o postawie twórczej bądź odtwórczej	98
38. Związki korelacyjne pomiędzy odczuwaniem stresu zawodowego wynikającego z relacji praca–dom a skalami Kwestionariusza KANH (korelacja rang Spearmana)	98
39. Rozkład liczebności badanych według indywidualnych i organizacyjnych objawów stresu	100
40. Zależności pomiędzy symptomami stresu a poziomem postaw twórczych/odtwórczych	102
41. Zróżnicowanie poziomów stresu wynikającego z charakteru pracy według objawów stresu	104
42. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego obciążeniami wynikającymi z nieznaności wymagań odgrywanej roli według objawów stresu	106

43. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego zaabsorbowaniem czasowym według objawów stresu	107
44. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego koniecznością dokształcania się według objawów stresu	109
45. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego presją bycia ocenianym według objawów stresu	110
46. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego małą pensją według objawów stresu	112
47. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego małym zakresem odpowiedzialności według objawów stresu	113
48. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego małym zakresem wpływu na decyzje według objawów stresu	115
49. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego obciążeniami wynikającymi z warunków i organizacji pracy według objawów stresu	116
50. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego obciążeniami wynikającymi z zachowań uczniów według objawów stresu	118
51. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego relacjami z rodzicami uczniów według objawów stresu	119
52. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego relacjami z innymi nauczycielami według objawów stresu	121
53. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego relacjami z personelem administracyjnym według objawów stresu	122
54. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego brakiem wsparcia według objawów stresu	124
55. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego niepewnością zatrudnienia według objawów stresu	125
56. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego problemami z awansem według objawów stresu	127
57. Zróżnicowanie poziomów stresu spowodowanego relacją dom–praca według objawów stresu	128
58. Statystyki opisowe skal odpowiadającym strategiom radzenia sobie ze stresem	131
59. Rozkład liczebności badanych według stopnia wykorzystywania poszczególnych strategii radzenia sobie ze stresem	132
60. Związki korelacyjne pomiędzy źródłami stresu a strategiami radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli (korelacja rang Spearmana)	133
61. Zróżnicowanie poziomów strategii radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli o postawie twórczej bądź odtwórczej	134
62. Związki korelacyjne pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli a skalami Kwestionariusza KANH (korelacja rang Spearmana)	134
63. Statystyki opisowe skal Kwestionariusza MBI	135
64. Rozkład liczebności badanych według poziomu odczuwanego wypalenia zawodowego	136

65. Związki korelacyjne pomiędzy źródłami stresu a wypaleniem zawodowym nauczycieli (korelacja rang Spearmana)	136
66. Zróżnicowanie poziomów wypalenia zawodowego nauczycieli według postaw twórczych/odtwórczych	138
67. Związki korelacyjne pomiędzy wypaleniem zawodowym nauczycieli a skalami Kwestionariusza KANH (korelacja rang Spearmana)	139
68. Zróżnicowanie poziomów stresu wynikającego z charakteru pracy według zmiennych społeczno-demograficznych	141
69. Zróżnicowanie poziomów stresu wynikającego z nieznanymi wymagami odgrywanej roli według zmiennych społeczno-demograficznych	141
70. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z zaabsorbowaniem czasowym według zmiennych społeczno-demograficznych	142
71. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z koniecznością dokształcania się według zmiennych społeczno-demograficznych	142
72. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z presją bycia ocenianym według zmiennych społeczno-demograficznych	143
73. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z małą pensją według zmiennych społeczno-demograficznych	143
74. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z małym zakresem odpowiedzialności według zmiennych społeczno-demograficznych	144
75. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z małym zakresem wpływu na decyzje według zmiennych społeczno-demograficznych	144
76. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z warunkami i organizacją pracy według zmiennych społeczno-demograficznych	145
77. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z zachowaniami uczniów według zmiennych społeczno-demograficznych	145
78. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z relacjami z rodzicami uczniów według zmiennych społeczno-demograficznych	146
79. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z relacjami z nauczycielami według zmiennych społeczno-demograficznych	146
80. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z relacjami z personelem administracyjnym według zmiennych społeczno-demograficznych	147
81. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z otrzymywaniem/brakiem wsparcia według zmiennych społeczno-demograficznych	147
82. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z niepewnością zatrudnienia według zmiennych społeczno-demograficznych	148
83. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z problemami z awansem według zmiennych społeczno-demograficznych	148
84. Zróżnicowanie poziomów stresu związanego z relacjami praca–dom według zmiennych społeczno-demograficznych	149
85. Zależności pomiędzy symptomami stresu a płcią	150
86. Zależności pomiędzy symptomami stresu a wiekiem badanych	150

87. Zróźnicowanie poziomów wykorzystywania strategii zadaniowej w radzeniu sobie ze stresem według zmiennych społeczno-demograficznych	153
88. Zróźnicowanie poziomów wykorzystywania strategii emocjonalnej w radzeniu sobie ze stresem według zmiennych społeczno-demograficznych	153
89. Zróźnicowanie poziomów wykorzystywania strategii unikającej w radzeniu sobie ze stresem według zmiennych społeczno-demograficznych	154
90. Zróźnicowanie poziomów emocjonalnego wyczerpania według zmiennych społeczno-demograficznych	155
91. Zróźnicowanie poziomów depersonalizacji według zmiennych społeczno-demograficznych	155
92. Zróźnicowanie poziomów poczucia osiągnięć według zmiennych społeczno-demograficznych	156

Summary

Sources of occupational stress in the perception of teachers with different levels of creative attitude

The main aim of the work was to present the results of the research focused on the sources of occupational stress in the perception of teachers differing in their creative or reconstructive attitude in working with students. The study uses a personal-interactive approach and assumes that man in the workplace, on the one hand, is influenced by various stressful factors; on the other hand, he/she reacts to them (can or cannot cope with stress, has health problems, burns out professionally) dependently on individual resources, among others creative/reproductive attitude. The theoretical and conceptual frameworks of the research are based on two interactive concepts: the concept of stress among teachers according to C.L. Cooper [Cooper, Payne (eds.) 1988] and the concept of creative attitude by S. Popek [2003, 2010]. It was assumed that stress is a subjective, psychological experience of the individual. For the research purposes, a research model, in which the teacher is placed in the centre, was constructed. The factors perceived by the teacher as stressful have group or individual character and may result from: the nature of work, occupational role and burdens resulting from it, interpersonal relationships (climate) at work, career development and relationship between work and home demands. The model, apart from the sources of stress, presents also complex interactions between various factors in the teacher's workplace, which together with his/her personal qualities (creative/reconstructive attitude, biographical and socio-demographic features) determine whether he/she experiences stress at work, what stresses him/her most, what the consequences of stress are, how he/she copes with stress and whether he/she feels burned at work. The model includes also possible results of stress: on health (individual symptoms), on institutions (organizational symptoms), and on the teacher's work (coping with stress, job burnout).

The following research tools were used in the study: "Questionnaire on stress among teachers" [Grzegorzewska 2006], "Creative Behavior Questionnaire KANH II" [Popek 2010], "MBI questionnaire" (by Ch. Maslach) [Sekulowicz 2002]. Teachers from various types of schools (N = 401) from the Świętokrzyskie Voivodeship participated in the study.

The results of the research show the stressful factors most often perceived by teachers: frequent supervisions and inspections at work, constant changes at school and in the government's educational policy, overloading teachers with non-teaching and non-pedagogical duties, low salary, lack of time to solve students' problems, pressure to attend teacher training, poor conditions and work management, disrupting students' behaviour, poor in-

terpersonal relationships with peers, school administration staff and pupils' parents, lack of social support, insecurity of employment and promotion. The following factors are the most stressful: the salary being inadequate to the workload and level of responsibility, work overload, frequent and ineffective supervisions and inspections, lack of support from parents in teachers' disciplinary procedures towards pupils, lack of support from the government, local authorities, and school headmasters in solving difficult professional problems (indications of more than half of the respondents), and lack of respect for the teacher as a professional, employment instability, time-consuming work, poor work management (indications less than half of the respondents).

The conducted research shows that 68% of the teachers have a creative attitude and experience more stress due to: low payment for work (feeling of being undervalued), inappropriate student behaviour (aggression, low motivation to learn) (significant differences), limited teacher autonomy (small participation in decisions) (non-significant differences). In the target group, less stress is caused by contacts with other teachers (better communication skills) and the possibility of losing a job. The research points out a number of differences in perceiving the sources of stress in the workplace dependent on the creative/reproductive attitude.

The research shows that the most common individual symptoms of stress are tension in the nervous system and mental fatigue, mood disorders, various somatic symptoms, sleep disorder, using alcohol or cigarettes, a noticeable decline in intellectual performance; and the organizational symptoms are thoughts about giving up work, and longer absences at work. The people with a creative attitude more rarely use stimulants, are less likely to suffer from mood disorders or tension in the nervous system (greater resistance to stress), cope with stress better (using task-based and emotional strategy) and feel a higher level of personal achievement (lower level of burnout in this symptom) than the teachers with a reproductive attitude. The results of the research may be of interest to scientists and practitioners dealing with the issues of creativity and stress in the teaching profession.



Druk i oprawa
Wydawnictwo UJK

ISBN 978-83-7133-829-8



9 788371 338298 >